

prisión, el capítulo 5 enlaza las significaciones producidas en la reconstrucción de sus trayectorias de vida realizadas en estas circunstancias, con cierto esbozo de proyecto a futuro que impacta en procesos identitarios.

Finalmente, a manera de conclusiones abiertas y provisionales, exponemos los principales hallazgos y resultados alcanzados.

Acim y Correa Cap. 1

CAPÍTULO 1

REFERENCIAS CONCEPTUALES QUE PERMITEN CONTEXTUALIZAR Y COMPRENDER LA PROBLEMÁTICA ANALIZADA.

En este capítulo presentamos los referentes conceptuales claves que nos permiten comprender más acabadamente la finalidad de la educación en la prisión. De allí que sea necesario desentrañar las características de esta institución, el lugar otorgado a la educación en el tratamiento penitenciario y las dificultades y desafíos que se plantean para sostener la educación como derecho en ese marco. Cada uno de estos puntos se aborda en sendos apartados.

1.1. EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA PRISIÓN⁴.

Al encarar la indagación sobre los sentidos que adquiere la educación para las personas privados de libertad, nos valimos de un conjunto de conceptualizaciones acerca de la educación como institución clave de la sociedad que posibilita la incorporación de los sujetos a una cultura, y contribuye en la conformación de subjetividades y el lugar que ocupa en las instituciones de encierro.

La educación como una función humana y social transhistórica está presente en todo grupo o sociedad (Garay, 2000). Ello implica que se mantiene a lo largo del tiempo al margen de las agencias (familia, iglesia, escuela u otras) que en diferentes períodos históricos han tenido el encargo de su cumplimiento, posibilitando de esta manera su continuación y cambio a partir de la socialización.

Según la misma autora, en la actualidad, la educación también está asociada al crecimiento económico y al desarrollo social. La calidad de la vida humana en términos de salud, seguridad, integración, creación cultural y proyectos de futuro, depende cada vez más de programas educativos que abren el acceso al conocimiento, la información y la formación en valores que sostienen como meta la defensa de la vida y los derechos humanos y sociales.

⁴ Este apartado y el siguiente se estructuran en base a las ideas expuestas en el artículo de Acín (2009b) 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, 2009.

A partir de la distinción que Enriquez (1989) realiza de las instituciones, Garay caracteriza a la educación como institución de existencia que juega un papel fundamental tanto en la formación social global como para los seres humanos. Respecto a la formación social global, ésta implica, por un lado, la regulación, la reproducción y transmisión y, por el otro, el cambio y la transformación. Para el individuo singular, la educación es considerada la vía de entrada a la humanización, la posibilidad de constituirse o no en un sujeto social identificable como miembro de su grupo y su cultura, como también la de formar su identidad y construir su proyecto histórico personal a través de la individuación.

En este mismo sentido de la educación como conquista de lo humano, la perspectiva de Frigerio y Lambruschini (2002), para quienes las faltas de la naturaleza y la falla de nacimiento que remiten a ausencia, hueco, vacío, etc., ponen de manifiesto uno de los rasgos de los educandos y, en definitiva, de lo humano mismo, el sujeto. Carácter esencial de la condición humana de donde se desprende el deber ético y político que el Estado de derecho debe garantizar para que los potenciales ciudadanos puedan serlo, para que lo humano desarrolle sus posibilidades y potencias.

Si hay educación, remarca Frigerio (2003), es precisamente porque somos sujetos inacabados y porque no somos sino con los otros. "Es por la falta que las instituciones de la cultura adquieren arquitecturas imaginarias, despliegan edificios simbólicos, cobijan sentidos y mandatos que dan cuenta de cómo cada sociedad alberga al sujeto" (Ibíd., p. 39).

Educación es la responsabilidad de la construcción de una oferta de filiación simbólica del sujeto/ciudadano que posibilita la inscripción del nuevo o del recién llegado en el territorio de lo común, en el espacio público. Inscripción que lo nombra con un nombre que la familia no puede ofrecer ya que excede el nombre individual, impidiendo de este modo la orfandad social. Filiación que nos hace miembros del mundo y nos convierte en semejantes, posibilitando que, sin renegar de las diferencias, éstas no sean motivo ni depositarias de una desigualdad.

Desde esta perspectiva, educar es la responsabilidad y garantía para que, en palabras de la autora, "el origen no se convierta en una condena" (Ibíd., p.49). Es por ello que educar es el verbo que mejor traduce el trabajo de no continuar reproduciendo la humillación de la que son objeto cada vez más vastos sectores de población a raíz de los procesos que sufren y de las políticas vigentes. Esto vincula a la educación con lo político en tanto es la acción política de distribuir la herencia cultural. Herencia que es particular ya que el heredero es el colectivo y habilita a cada uno a decidir qué hará con lo heredado, teniendo la libertad de aceptarla, rechazarla, continuarla o modificarla.

Esta incorporación a la cultura no es necesariamente homogeneizante, insisten los autores anteriores, pues siempre hay algo de originalidad y de autonomía en los sujetos que los individualiza. En este sentido, resulta valioso el aporte de Núñez (1999), quien sostiene que la acción educativa intenta provocar la emergencia de nuevos intereses del sujeto y conectarlos con posibles formas de realización social, es decir, trabaja para que el sujeto pueda encauzarlos o canalizarlos de modos socialmente admisibles. Se trata de legitimar los intereses del sujeto, proporcionando recursos culturales para que puedan llegar

a un despliegue socialmente valioso de aquellos, en cuya acción el papel del educador es crucial ya que, al enseñar el mundo, le muestra al sujeto formas socialmente aceptables de realizar sus intereses, poniendo en juego su propio interés profesional.

Asimismo, desde la Pedagogía, Furlán (1994) enfatiza que la educación es un modo de transmisión cultural a la vez que un dispositivo que fabrica identidades y procederes. Lucha entre instinto y cultura, entre individuo y sociedad, entre lo valioso y lo inconveniente. Institución tensada entre intenciones y prácticas, entre deseos y resultados, que cumple la triple función de ser memoria cultural, reproductora, e incrementadora del potencial de creación de cada generación. Remarca el carácter histórico de los significados de la educación y distingue la fuerza atribuida en diferentes períodos: de conversión, humanización, creación de un sujeto moral con el cristianismo; a partir de la modernidad, progreso y mejoramiento mediante el desarrollo de nuevas potencialidades.

Un aporte decisivo, porque recupera la línea de significación socio-cultural y pone en relieve la exigibilidad de derecho como función política ineluctable, constituye la producción conceptual de Meirieu (1998) a través de su obra *Frankenstein educador* en la cual, a partir del mito de Frankenstein, problematiza la concepción de educación como proyecto de dominio del educando y de control completo de su destino.

Contrariamente a la idea de fabricación o modelación, el autor concibe la educación como un movimiento, un acompañar un acto, nunca acabado, consistente en "hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo"

(Ibíd., p. 81), en consonancia con su idea de que "los aprendizajes son aquello por medio de lo cual un ser se reapropia de los interrogantes fundacionales de la cultura para acceder a las respuestas elaboradas por sus predecesores y atreverse a dar las suyas" (Ibíd., p. 80).

En este sentido la educación provoca condiciones institucionales y subjetivas para que el sujeto ingrese en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los principales interrogantes que forman parte de la cultura humana, incorpore los saberes que los hombres han elaborado en respuesta a esos interrogantes y añada sus propias respuestas, subvirtiéndolos si es necesario. Esa es, en definitiva, la finalidad de la empresa educativa: que aquél que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido, que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado (Ibíd., p. 70). Sin embargo, en el mundo social actual no es una cuestión simple y en igualdad de oportunidades, así pues hacer sitio al que llega es según Meirieu una "lucha de plazas" o "lucha de lugares", citando el texto de Vincent De Gaullejac (1994) y agrega que, la educación debe operar como "un reducto de resistencia contra los excesos de individualismo, contra la competición encarnizada, contra el concebir que en la sociedad cada ser humano queda inscrito de una vez por todas en trayectorias personales de las que no se puede salir" (Ibíd., p. 81), posibilitando que cada cual ocupe su puesto y se atreva a cambiarlo, para lo cual los espacios educativos deben construirse como "espacios de seguridad".

Desde su perspectiva, la noción de espacio de seguridad es "(...) un espacio en el que queda en suspenso la presión de la evaluación, en el que se desactiva al juego

de las expectativas recíprocas y se posibilitan asunciones de roles y riesgos inéditos" (Ibíd., p. 81) cuya condición, para ello, es que se establezcan reglas y se construyan prohibiciones desde muy temprana edad. Prohibiciones que tienen sentido porque autorizan o habilitan a actuar a los sujetos y son la condición de su libertad⁵.

En efecto, el autor reflexiona acerca de una cuestión de intensa actualidad, como es el futuro que les espera a los millares de adolescentes que no han tenido la posibilidad de contar con un espacio de seguridad, y nos interpela, ya que no han encontrado adultos capaces de ayudarles sin obligarles a someterse y, por tanto, no han podido inscribirse ni inscribir su aventura escolar en la historia humana. En esas circunstancias la violencia emerge como la única alternativa posible al hundimiento ya que, cuando no se tiene espacio ni referencia, ella posibilita mantenerse en pie, proyectarse hacia un futuro y existir -al menos- ante los ojos de aquél a quien se agrade.

De esta relevante producción se destacan ciertas premisas claves que orientan nuestra indagación crítica en la cárcel: la idea de autonomía del sujeto es fundamento central de toda actividad educativa; autonomía que se adquiere en el curso de toda la educación cada vez que una persona se apropia de un saber, lo hace suyo, lo reutiliza por su cuenta y lo reinvierte en otra parte. Esa operación de apropiación y reutilización no es un suplemento ni un añadido a una enseñanza, lo que la reduciría a un componente de transmisión, sino que es lo que debe

⁵ Este es un concepto sugerente que reinstala el valor de la seguridad en otros términos, más próximo al concepto de seguridad social y seguridad humana, central en el Estado de Bienestar, y se aleja absolutamente del que impera en la sociedad actual, asociado a la represión y al control y que han ido desplazando a aquél.

conducir toda empresa educativa. Es, precisamente, "aquello por lo cual una transacción humana como hacer comer y hacer salir, alimentar al otro, acompañarlo, se convierte en educativa ya que se le ofrecen medios para que se desarrolle" (Ibíd., p. 90).

Por ello y remitiendo a Olivier Reboul (1980,1989), el autor destaca la importancia de promover aprendizajes emancipadores, entendiendo por tales aquéllos en que sus adquisiciones puedan ser transferibles a otras áreas y esferas de la vida del sujeto, y que están fuera del control de quien imparte la enseñanza. Ya que solamente permite la emancipación del sujeto una enseñanza en la que las adquisiciones sean utilizables fuera del control del enseñante y de la situación de formación.

Complementa la noción de autonomía del sujeto en la actividad educativa, la relación atribución-responsabilización-castigo. Y dice Meirieu: "Si atribuimos a alguien un acto o un resultado, es porque ese es un medio para que él se lo atribuya por su cuenta y con ello, en cierto modo, se apropie de sí mismo" (Ibíd., p. 122). No es en absoluto un modo de castigarlo, de compararlo, ni estimularlo, sino un modo de decirle que asuma lo que haga, decida no hacer más lo que ha asumido y entonces poder decir "yo soy responsable" y, con ello, asumir las consecuencias, ya que sólo quien se reivindica responsable de sus actos puede asumir las consecuencias.

En el mismo sentido se refieren Tixio y Núñez (2002) en un texto de esta última, Tixio (2002: 216) quienes afirman que "el supuesto de responsabilidad del sujeto es una condición para la educación" lo que implica decir sí o no, actuar en una dirección o en otra ya que, si no pensamos que el sujeto puede decir sí o no, lo ubicamos en una

posición de no responsabilidad. No es lo mismo responsabilizar que culpabilizar, diferencia la autora en alusión crítica al mensaje central de las políticas neoliberales, ampliamente difundido.

Es decir, y retomando a Meirieu, la construcción de la autonomía se elabora en base a la responsabilidad sin eludir la discusión sobre la sanción, el castigo y el sentido de justicia. Al respecto plantea que la sanción puede seguir siendo necesaria socialmente para responder al "mantenimiento del orden" (el argumento más frecuente cuando se expulsa a un alumno de un centro, o cuando se ingresa a alguien en la cárcel); sin embargo es imprescindible remarcar que si el castigado se siente víctima de una injusticia, no sacará del castigo ninguna consecuencia positiva. Una injusticia llega a inspirar temor o, lo que es peor, suscita, simplemente, el deseo de venganza. Mientras que si el castigo se inscribe en un proceso de responsabilización, simultánea y paradójicamente como prueba de confianza y de exigencia, puede convertirse en un punto esencial para el desarrollo de un sujeto. En virtud de ello, afirma el autor, en el castigo lo propriadamente formativo no reside en su contenido formal sino en el modo en que se decide su aplicación.

Finalmente, así como el autor enfatiza que la acción de aprender deriva de una "decisión que sólo el otro puede tomar", enfrenta al educador a los límites de su poder y afirma la importancia de éste, quien no debería renunciar a hacer aprender ya que tal renuncia equivaldría a "mantener deliberadamente a alguien fuera del círculo de lo humano, sería condenarle, por otra vía, a la violencia" (Ibíd., p. 78, 79). Proclama la universalidad de la enseñanza en el marco del "contrato cultural común" en que se basa la unidad posible de los hombres, de allí la importancia de enseñar

MERIEU

↓
Aprendizajes
emancipadores

Responsabilización

↓
CASTIGO

todo a todos. Renunciar a enseñar determinadas cosas a determinadas personas -afirma- no sólo implica seleccionar y excluir sino también admitir que lo que se enseña "no vale para todos" (Ibíd., p. 136).

Ello no equivale a un universalismo al margen del contexto y las condiciones objetivas y de existencia; por el contrario, sugiere graduar las intervenciones posibles en función de esas condiciones. Pone como ejemplo que un joven

"que no ha visto nunca a sus padres levantarse por la mañana para ir al trabajo, que no entrevé ningún futuro profesional, que no domina ni las claves culturales para entender en qué callejones sin salida está, ni la palabra para expresar su desconcierto, no puede, de un día para el otro, cambiar radicalmente de comportamiento".

A este joven, en tales condiciones, insiste, "sólo se le puede pedir que prescinda de la violencia si hay espacios donde hablar, si se le proporcionan medios para que tome la palabra" (Ibíd., p. 127), enfaticando el valor de la palabra, de la escucha, del diálogo y la construcción de entornos que habiliten al otro el uso de la palabra.

el
valor
de
la PALABRA

1.2. LA PRISIÓN Y LA PENA PRIVATIVA DE LA LIBERTAD: aspectos relevantes en la producción de sentido de la educación.

La prisión es el contexto institucional en el que se desarrollan las propuestas educativas del Programa Universitario en la Cárcel (que dio lugar a las investigaciones de referencia) y, principalmente, el lugar de residencia, el hábitat donde transcurren las vidas de las personas privadas de libertad. En menor medida, es el de las personas encargadas de su custodia, impactando en sus

condiciones de existencia como así también en su subjetividad. La dimensión institucional atraviesa las prácticas y los sentidos que los sujetos construyen, en este caso en torno a la educación y a las motivaciones al estudio en ese contexto; de allí la importancia de su abordaje.

En este sentido tomamos aportes conceptuales de sociólogos, filósofos y criminólogos críticos para aproximarnos al entendimiento de las características de esta institución y de su influencia⁶ en la educación de los sujetos allí alojados. Estas diversas perspectivas nos permiten considerar a la prisión como la máxima expresión, junto a otras instituciones, del modelo de disciplinamiento, como así también valorar la relación entre el proceso de socialización que se produce en la organización de la institución prisión. Nos referimos principalmente a roles y derechos que se dejan de ejercer, a restricciones personales y al papel del "tratamiento" en el marco de las ideologías (re)⁷ de la función de la pena, según Eugenio Zaffaroni y las críticas de Iñaki Rivera Beiras y Alcira Daroqui.

⁶ La noción de influencia es utilizada en el sentido que imprime Serge Moscovici al término como proceso ternario presente en la construcción de la realidad, en tanto, ésta guarda relación con la autoridad. Cito: "la influencia social consiste en que un individuo sometido a la presión de una autoridad o de un grupo, adopte las opiniones y conductas de dicha autoridad o grupo". (Moscovici 1985, tomo I: 22)

⁷ "Al desbiologizarse (o sociologizarse) el discurso del tratamiento prisional, se multiplicaron las ideologías "re" en una serie de variables en cuyo detalle no entraremos (resocialización, readaptación, reinserción, repersonalización, reeducación, etcétera)" (Zaffaroni, 1995)

La Institución de la pena⁸ de prisión

El nacimiento de la prisión, señala Michel Foucault, marca "un momento importante en la historia de la justicia penal: su acceso a la "humanidad", pero también un momento importante en la historia de los mecanismos disciplinarios que el nuevo poder de clase estaba desarrollando: aquél en que colonizan la institución judicial" (Donda, 2003:133).

La prisión es pues la institución de control social punitivo que puede ser entendida desde una doble dimensión: como establecimiento donde se encierra a los detenidos (procesados o condenados) en virtud de un supuesto o comprobado delito, y también como pena de prisión basada en la privación de libertad.

En tanto institución es una construcción social asentada en dispositivos de segregación, similar a otras que encierran lo diferente, lo patológico, lo desviado, según el análisis efectuado por Foucault (1998). Este autor ubica el nacimiento de la prisión en el pasaje de los siglos XVIII al XIX, con el advenir de una nueva legislación que define el poder de castigar como una función general de la sociedad, que se ejerce de la misma manera sobre todos sus miembros y en la que cada uno está igualmente representado.

La pena de prisión marca comparativamente un momento importante en la historia de la justicia penal con la forma de infligir el castigo en la época medieval, cuyo centro eran los tormentos sobre el cuerpo. Se caracteriza por cierta "benignidad o humanización" de la pena al no estar

⁸ Zaffaroni (1984) al explicar el sistema penal como un sistema con lógicas mixtas, explica que la "pena" es toda forma de poder coercitivo del Estado.

centrada en el suplicio como técnica de sufrimiento sino en la pérdida de un bien o un derecho. Es por esto que se la considera la pena de las sociedades civilizadas, lo que no implica que se haya eliminado el sufrimiento, el que ya no se inflige solamente sobre el cuerpo sino sobre la subjetividad. En definitiva -dice Foucault- da pie, a través de un complejo dispositivo de técnicas correctivas y tecnologías de poder, a la intervención sobre el hombre que subyace al infractor.

Pena que se asienta en un doble fundamento: jurídico-económico y técnico-disciplinario, haciéndola aparecer como la forma más civilizada de todas las penas. La detención legal se encarga de un suplemento correctivo: privación de libertad y transformación técnica de los individuos.

En efecto, en este modelo disciplinador, una tecnología clave consiste en la privación de la libertad, bien que pertenece a todos de la misma manera y cuya pérdida tiene el mismo precio para todos, al menos desde el punto de vista jurídico. Permite cuantificar la pena según la variable del tiempo. Es lo que el autor denomina la forma-salario de la prisión que constituye, en las sociedades industriales, su evidencia económica y le permite aparecer como reparación. Evidencia económico-moral que monetiza los castigos en segmentos precisos de tiempo (días, meses, años) y que establece equivalencias cuantitativas entre delitos y duración de la pena.

Esta evidencia -reparatoria- tiene consecuencias sociales y políticas en las sociedades capitalistas. En efecto, señala Daroqui (2000) que, a partir de la transformación de los modos de producción, el tiempo cobró otro valor, igualando a los no propietarios de medios de producción,

en poseedores de un único bien -la fuerza de trabajo- que debía "venderse" en el mercado a cambio de un salario. Tanto el valor del trabajo como el de las mercancías se fijarían en función del tiempo socialmente necesario para su producción, un tiempo normalizado, que se ajusta según los avances tecnológicos de los medios de producción. Si el sustrato de este valor de intercambio es el tiempo, el control del mismo, se convierte en la efectiva privación de un bien con valor (de uso y de cambio), de allí que pueda ser utilizado como moneda de pago en retribución al daño producido en la comisión de un delito. Pero que, en el marco de sus funciones económicas y sociales del Estado Moderno, esta función reparadora se vio desplazada, o al menos, opacada por la visión jurídico-penal-moral, en la cual la retribución es el monto de sufrimiento o castigo que se infringe al ofensor y debe adecuarse a la magnitud del agravio cometido; enfatizando en su lugar la proporcionalidad del castigo con la gravedad de la ofensa.

Otro aspecto relevante de la tecnología de la pena de prisión es la idea de graduación del castigo y la diversificación en sus fines. Para explicarlo, Foucault enmarca la prisión -pieza clave en la ejecución de la pena- en la administración de la justicia penal y en el sistema carcelario, al que caracteriza como una conjunción de discursos, arquitecturas, reglamentos coercitivos y proposiciones científicas, efectos sociales reales y utopías, programas para corregir a los delincuentes y mecanismos que solidifican la delincuencia.

De esta manera alerta sobre la inconveniencia de focalizar la mirada sólo en la prisión, descuidando el lugar que ocupa y su funcionamiento en un sistema más amplio y poderoso, y se interroga acerca de por qué la prisión se mantiene a pesar de haber sido cuestionada desde hace 150

años por su fracaso en tanto no disminuye la delincuencia sino que la aumenta, induce a la reincidencia, transforma al infractor ocasional en delincuente habitual y organiza un medio cerrado de delincuencia.

Propone, entonces, buscar lo que se oculta bajo el aparente cirismo de la institución penal y sugiere que la prisión, y de una manera general los castigos, no están destinados a suprimir las infracciones sino más bien a distinguirlas; su finalidad no es volver dóciles a quienes están dispuestos a transgredir las leyes, sino que tienden a organizar la transgresión de las leyes en una táctica general de sometimientos.

Así, Michel Foucault, en el Capítulo *Illegalismos y delincuencia* de su texto "Vigilar y castigar", entiende que en el perfeccionamiento del castigo se introduce el poder castigar en el cuerpo social y ello remite al uso selectivo de la pena. Da lugar a una forma de administrar los ilegalismos, de delimitarlos y especificarlos, de trazar límites de tolerancia y libertad para algunos y ejercer presión sobre otros, gestionando diferencialmente los ilegalismos como parte de los mecanismos de dominación. Si bien en lo jurídico la oposición se expresa entre la legalidad y la práctica ilegal, la oposición estratégica pasa entre los ilegalismos y la delincuencia, aunque sean éstas formas derivadas del papel instrumental del sistema carcelario. Y, según varios analistas críticos de la funcionalidad del sistema, en esto residiría el éxito de la prisión: haber logrado muy bien producir la delincuencia, tipo especificado, forma política o económicamente menos peligrosa de ilegalismo; producir los delincuentes de medio marginado pero controlado como sujeto patologizado.

Por otra parte, el autor advierte sobre un principio de relativa continuidad del funcionamiento carcelario con sus mecanismos de vigilancia y de castigo sobre el conjunto de la sociedad y sus instituciones. Continuidad de las instituciones que remiten las unas a las otras (orfanato, casa de corrección, penitenciaría, batallón disciplinario, escuela, sociedad de patronato, obrador, refugio, prisión). Continuidad también de los criterios y de los mecanismos punitivos que, a partir de la simple desviación, hacen progresivamente más pesada la regla y agravan la sanción.

En este sentido y para aproximarnos a la significación de la educación, destacamos las siete máximas universales de la "buena" condición penitenciaria que, para Foucault, constituyen desde hace 150 años la clave de la pena como cura, mediante disciplinamiento:

- 1) la detención penal debe tener como función esencial la transformación del comportamiento del individuo;
- 2) los detenidos deben estar aislados o, al menos, repartidos según la gravedad de comportamiento del individuo;
- 3) las penas, cuyo desarrollo debe poder modificarse de acuerdo con la individualidad de los detenidos, los resultados que se obtienen, los progresos o las recaídas;
- 4) el trabajo debe ser uno de los elementos esenciales de la transformación y de la socialización progresiva de los detenidos;
- 5) la educación del detenido es, por parte del poder público, una precaución indispensable en interés de la sociedad a la vez que una obligación frente al mismo;
- 6) el régimen de la prisión debe ser, por una parte al menos, controlado y tomado a cargo de un personal

especializado que posea la capacidad moral y técnica para velar por la buena formación de los individuos;

7) La prisión debe ir seguida de medidas de control y de asistencia hasta la readaptación definitiva del ex detenido... (Ibíd., p. 274 y 275)

La sociabilidad en la institución de prisión

El atravesamiento institucional en la condición de privación de libertad/encierro y la progresividad de la pena van produciendo conductas sociales y nuevos aprendizajes que moldean la sociabilidad de los individuos en la condena.

La institución de prisión, como claramente describe Ervin Goffman (1972), dispone de una lógica de acción para moldear los comportamientos, que se sustenta en un dispositivo que distribuye una organización controlada de la actividad institucional que envuelve la totalidad de la vida de quienes allí están alojados. En la prisión, la clave es la separación del mundo exterior y encierro del sujeto con sometimiento a la organización de la institución que producen una extrema dependencia y que, sumado a la ausencia de intimidad, lo constituyen en objeto de intervención. El encierro y la separación de la sociedad en conjugación con acciones punitivas afectan social y psíquicamente al sujeto que, según García Borés (2003), crea condiciones para una resocialización a una cultura carcelaria asumiendo el rol de presidiario para hacer de la cárcel su mundo.

Es decir, como toda institución, provee un sistema cultural que ofrece normas, valores y una manera de

pensar, mediante una instrucción formal e informal, que en este caso Goffman define como "sistema de privilegios" e incluye tres elementos básicos:

a) las normas de la casa: conjunto explícito y formal de prescripciones y proscipciones a las que el interno/a debe ajustar su conducta;

b) un pequeño número de recompensas y privilegios a cambio de la obediencia prestada al personal en acto y en espíritu. Muchas de estas gratificaciones potenciales forman parte de aquello con lo que el interno contaba como cosa segura en su vida civil. La edificación de un mundo en torno a esos privilegios es el rasgo más importante de la cultura de las instituciones totales;

c) un conjunto de castigos como consecuencia del quebrantamiento de las reglas que consisten principalmente en la privación temporaria o permanente de privilegios⁹ o en la privación de derechos.

En este sentido, los castigos-pena y sistemas de privilegios buscan modular una sociabilidad productora de un yo-sumiso, a un destino y a un conjunto de representaciones del orden. Si bien, es posible encontrar que en ciertas situaciones los presos/as encuentran la posibilidad de revisar, mediante este sistema, aspectos estructurantes - existenciales que los llevaron a la prisión, son más las situaciones en los que hay que reconocer que los mecanismos de inhibición de ciertas conductas tipificadas como no deseables son de carácter circunstancial

⁹ El sistema de privilegios es una forma de organización inherente a las instituciones totales. En ella los privilegios no equivalen a prerrogativas sino a ausencia de privaciones.

o instrumental para lograr una adaptación, un beneficio o simplemente evitar más castigo, vulnerabilizando aún más las posibilidades de producir un sujeto autónomo y responsable.

Hacia fines de los sesenta, las críticas del liberalismo individualista como los movimientos de lucha por la emancipación del individuo de la nueva izquierda-latinoamericana, cuestionan los modelos de prisión e incitan al debate y reforma de las pautas para la construcción de la sociabilidad.

La apertura democrática en el año 1983 en Argentina abrió procesos de transformación en lo cultural y en la subjetividad y, por cierto, en los sistemas de la pena. No obstante, en los años noventa la polarización social, generada por políticas neoliberales, multiplicó la desigualdad de producción y la desigualdad económica con mayor poblaciones excluidas y una brutal expansión de la tasa de encarcelamiento; se debieron construir nuevas cárceles, ya no pensadas, arquitectónicamente como maquinarias transformadoras, de capacitación, de educación, ni de tratamiento, sino como calabozos-depósito a la vieja usanza, pero con técnicas de vigilancia y una lógica de clasificación y gestión administrativa hipermoderna. Edificaciones que reflejan y cristalizan los principios del consumo, socialidades insatisfechas sin proyectos colectivos (Gutiérrez, ibid).

Es recién a inicios de 2000 cuando se evidencia la crisis en las instituciones disciplinadoras y produce cambios en los valores y en las prácticas. Una interferencia clave al sistema de castigo, además de las generadas en el campo científico, está dado por los Pactos Internacionales de

Derechos Humanos¹⁰ que en Argentina se ponen en vigencia efectiva a partir de la transformación de la Constitución en 1994, vigilando el rol del Estado y sus instituciones para exigir respeto a la dignidad inherente al ser humano.

En este nuevo siglo, las viejas tecnologías se reactualizan al mismo tiempo que se plantean otros debates, principalmente en la cuestión criminológica. Sin embargo, es posible reconocer que las variaciones en las concepciones y modalidades de regulación disciplinaria, moralizadora, clínica, burocrática, son lentas y muy recientes. Una expresión de ello es la incipiente incorporación de formación en derechos humanos en este contexto, que anticipa una profunda discusión en la construcción de las prácticas, los roles, las relaciones, los acuerdos y el marco de la tarea -negociado, decidido y definido, entre actores involucrados- pues interpela el sentido de humanidad en esta situación y pone de relieve la interrogación de las prácticas. (Correa, 2009).

Retomando algunas preocupaciones que subyacen a la investigación, esto es, indagar y pensar de qué manera estas modalidades de instaurar prácticas y sujetos habilitan o impiden la construcción de un compromiso y responsabilidad social y política de los sujetos privados de libertad, adquiere relevancia el interrogante ¿es posible incidir en las estructuras simbólicas y en los sentidos

¹⁰ Zaffaroni (1995) "La cuestión de la unidad del derecho quedó definitivamente resuelta con la reforma constitucional de 1994 en tanto el vigente inciso 22° del art. 75 declara que "tienen jerarquía constitucional", entre otros, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos del 16 de diciembre de 1966, y la Convención Americana sobre Derechos Humanos o "Pacto de San José de Costa Rica", del 22 -12- 69.

subjetivos que constituyen la sociabilidad en este contexto institucional?

1.3. APROXIMACIÓN A LA FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LA PRISIÓN

Con base en los aportes precedentes, en este apartado nos referiremos a los discursos institucionales sobre la educación en la prisión de la que son portadores distintos actores vinculados a esta problemática, y que dan cuenta de su visión sobre la finalidad de la misma en el contexto institucional.

La realidad presenta matices y claroscuros que resisten y se alejan de las polarizaciones. No obstante, consideramos importante reconocer los principios y las estrategias principales de los discursos contradictorios que operan con fuerza en este campo: la educación vinculada al tratamiento penitenciario y la educación como derecho.

Por lo general la concepción de la educación enmarcada en el tratamiento está profundamente encarnada en las instituciones penitenciarias, y encuentra soporte en la normativa sobre la ejecución de la pena privativa de la libertad. Forman parte de esta concepción los discursos que enfatizan el componente de adaptabilidad de los sujetos, expresado en los términos resocialización, readaptación, reeducación.

La concepción de la educación como derecho está plasmada en la normativa internacional y nacional sobre derechos humanos y en las leyes educativas, impulsada principalmente por actores y organizaciones externas al sistema penitenciario, como así también por perspectivas teóricas que sostienen la finalidad de reinserción social

desde la promoción de la autonomía del sujeto, entre ellas la Criminología Crítica.

La educación, su vinculación con el tratamiento

La concepción de la educación enmarcada en el tratamiento penitenciario se remonta a los inicios del siglo XIX, según la reseña efectuada por Foucault en su obra *Vigilar y Castigar*. Ello permite comprender el arraigo que presenta en la prisión.

Los párrafos citados a continuación, pertenecientes a actores relacionados con la problemática carcelaria ubicados en las primeras décadas de 1800, ilustran claramente el poder otorgado y el sentido atribuido a la educación como tecnología penitenciaria en ese momento. Sentido que, sin adoptar probablemente esa forma extrema, persiste como sedimento, se reactualiza en discursos contemporáneos y tiene plena vigencia en el ámbito penitenciario.

En la prisión el gobierno puede disponer de la libertad de la persona y del tiempo del detenido; entonces se percibe el poder de la educación que no sólo en un día, sino en la sucesión de los días y hasta de los años puede regular para el hombre el tiempo de vigilia y de sueño, de la actividad y del reposo, el número y la duración de las comidas, la calidad y la ración de los alimentos, la índole y el producto del trabajo, el tiempo de la oración, el uso de la palabra y, por decirlo así, hasta del pensamiento; esa educación que en los simples y breves trayectos del refectorio al taller, del taller a la celda, regula los movimientos del cuerpo e incluso en los momentos de reposo determina el empleo del tiempo; esa educación entra en posesión del hombre entero, de todas las facultades físicas y morales que hay en

él y del tiempo en que el mismo está inserto (Baltard, 1829: 238).

Sólo la educación puede servir de instrumento penitenciario. La cuestión del encarcelamiento penitenciario es una cuestión de educación (Lucas, 1838).

En ambas citas se puede advertir el poder de control omnínimo otorgado a la educación. El primero enfatiza que la educación comprende todas y cada una de las actividades realizadas por los ciudadanos, privados de libertad, incluso el sueño y la vigilia; abarca el conjunto de las facetas y las dimensiones de la vida de los sujetos; tiene sus efectos en cada segmento aun minúsculo de tiempo, en una sucesión amplia: el tiempo completo que dure la reclusión. El segundo considera a la educación como el principal instrumento penitenciario, asimila incluso educación a tratamiento penitenciario.

Al historizar las cárceles en Argentina durante los siglos XVIII y XIX Levaggi (2002) afirma que "con el penitenciarismo nació la idea de abrir escuelas en las cárceles, que contribuyeran al logro del fin de reforma moral perseguido por la nueva penología". Su referencia al Título XII dedicado a la escuela del Reglamento para las cárceles bonaerenses de 1869, coincidente con las ideas de la época, es sumamente ilustrativo:

La escuela funcionaría los domingos y días festivos, durante cuatro horas, a continuación del ejercicio religioso. Sería obligatoria para todos los presos que no supieran leer, escribir y contar (art. 1º). Los preceptores cuidarían que hubiera los libros y útiles necesarios para la enseñanza. El alcalde debía pedirlos al Consejo de Instrucción Pública. Los presos que fueran aptos podrían servir de monitores (art. 2º). Quienes no concurrieran a la escuela, y los notables por su falta de aplicación, serían penados con el

Según Scarfó (Ibíd., p.113), a partir de la normativa internacional establecida por Naciones Unidas y la Organización de Estados Americanos (OEA), existe el reconocimiento de la educación como un derecho humano para todas las personas, además de la normativa específica de la educación referida a las personas privadas de libertad, dentro de la que destaca: las Reglas Mínimas para el Tratamiento del Delincuente (1995) y los Principios Básicos para el tratamiento del Convicto (1990), de Naciones Unidas, que también suele recogerse en la normativa de los respectivos países en América Latina. Ello implica un reconocimiento de la comunidad internacional a la educación como un instrumento esencial para el desarrollo personal y la participación en la sociedad que satisfaga las necesidades educativas de las personas privadas de libertad, enmarcada en una finalidad absolutamente distinta a la que persigue la pena.

Con base en esa normativa, remarca (Ibíd. p. 114):

el deber del Estado de respetar, proteger, garantizar, promover y facilitar el acceso y el disfrute con calidad de la educación básica y una educación en derechos humanos en función de ser componentes del derecho a la educación plasmado en los distintos instrumentos internacionales de Derechos Humanos y en la mayoría de las constituciones y leyes de educación nacionales.

En un texto anterior (2004), el mismo autor destaca la arista de derecho social de la educación que hace a la condición del ser humano en tanto a través de ella se construye el lazo de pertenencia a la sociedad, a la palabra, a la tradición, al lenguaje, a la transmisión y recreación de la cultura que resultan esenciales para la condición humana. En tal sentido, quien no reciba o no haga uso de este derecho, pierde la oportunidad de pertenecer a la sociedad,

de participar de manera real y de constituirse en un ciudadano que haga uso de sus derechos y cumpla con sus deberes a favor del desarrollo de la comunidad. Es por ello que el Estado debe garantizar ese derecho con calidad.

Desde su perspectiva, la educación en los establecimientos penales actúa como garantía de la condición de ser humano para aquellas personas que alguna vez han delinquido, y es una contribución a la reintegración social de los detenidos, a la vez que al desarrollo real y sostenible de la sociedad que la pone en práctica. Sostiene que la educación pública en los establecimientos penitenciarios es una oportunidad social tanto para el presente como para el futuro, que permite a la persona encarcelada desarrollar trayectorias educativas provechosas, concretando el derecho humano al proyecto de vida, y remarca que la carencia de educación en esta instancia puede ser entendida como un mecanismo que perpetúa las desigualdades. Asimismo, considera a la educación como un derecho "llave" en tanto "abre" el conocimiento a otros derechos y a cómo ejercerlos, posibilitando de esa manera "defenderse de la cárcel" (2008b: 116).

Desde la Criminología Crítica, la propuesta de reinserción social en Baratta (2004), supone una reconstrucción integral de los contenidos de toda actividad que puede ser ejercida, aun en las condiciones negativas de la cárcel. El autor define el concepto de tratamiento como *servicio* que diferencia del tratamiento, de la resocialización, concebidos como manipulación del sujeto retenido -quien se convierte en objeto de intervención-. Mediante la noción de servicio, son las instituciones y comunidades, las que deben ofrecer servicios y oportunidades laborales y sociales durante y después de la

retiro de la luz artificial de la prisión hasta que mejorasen la conducta (tit. XI, art. 5º)¹¹

Los párrafos expuestos aluden a lo que Daroqui (1999) denomina la "función pedagógica" propia del modelo correccional puesto en marcha a fines del siglo XIX, que centró su accionar en el tratamiento para reformar, reeducar y resocializar al delincuente, ubicando en el centro de la escena un interés pedagógico por la forma de ser del delincuente y otorgando a la educación un papel relevante en el tratamiento penitenciario asentado en varios principios; entre ellos ocupa un lugar destacado el de la educación penitenciaria.

Scarfó (2.008b: 115) plantea que considerar a la educación como parte del tratamiento penitenciario conduce a pensar a la educación como reinsertadora, resocializadora, reeducadora, rehabilitadora, entre otros calificativos y agrega que, en el ámbito carcelario, es común la confusión entre tratamiento penitenciario y educación, impregnándola a ésta de un carácter terapéutico y compensatorio de socialización desde la perspectiva del tratamiento. Confusión que sería generada por las distintas agencias estatales que llevan adelante la educación pública en las prisiones¹², sometiendo la educación al tratamiento de resocialización o de reinserción, bajo una concepción lineal causa-efecto de la educación respecto de la

¹¹ Oficios del Gobierno al jefe de Policía: Buenos Aires, 18 y 29/3/1822. AGN, Policía. Órdenes superiores. 1822, t.4. X32-10-2, citado en Levaggi.

¹² En otra obra, el autor distingue las responsabilidades de las distintas agencias estatales: el sistema judicial tiene a su cargo el seguimiento de los sujetos privados de libertad, de las garantías de sus derechos y del cumplimiento de sus obligaciones. El sistema penitenciario tiene bajo su responsabilidad el tratamiento y la seguridad de los detenidos y el sistema educativo llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje de los internos.

reinserción. Así, se reproducen estructuras cognoscitivas y hábitos sociales de "personas civilizadas", "bien comportadas" o simplemente "receptoras", obviando la posibilidad de que se constituyan en personas protagonistas, con voz propia.

Pensar a la educación como una acción terapéutica o curativa -continúa- supone considerar a la persona detenida como un enfermo al que es necesario curar, lo cual se opone a la concepción de la educación como un derecho humano y reduce el potencial transformador de ésta, diluyendo su principal basamento que es la dignidad humana. En clara posición a las ideologías "re", concluye que, si algún "re" le cabe a la educación, es el de reducir la vulnerabilidad social, psicológica y cultural de las personas privadas de libertad (Ibíd., p. 115).

La educación como derecho

La educación desde la perspectiva del derecho instala una problemática al interior del sistema penal porque remarca las diferencias -políticas, culturales- de género, entre sujetos de derechos y sujetos en conflicto con la Ley e instaura distinciones jurídicas de quienes gozan de sus derechos y quienes, además de estar privados de la libertad de movimiento en esta situación, se ven privados de otros derechos.

La educación como derecho está consagrada en la legislación internacional y nacional sobre derechos humanos, independientemente de cualquier otro factor, entre ellos, la situación de privación de libertad y enfatiza el potencial transformador de la misma.

detención. Ello supone una posición activa de las instituciones de la sociedad y de los ciudadanos detenidos en la cárcel con posibilidad de ejercicio de sus derechos.

Reconociendo el carácter selectivo de la pena, según se mencionara anteriormente, considera los procesos de encarcelamiento relacionado a clase, género, etnias u otras, como un proceso de marginación secundaria que consiste en ratificar la marginación primaria producida por la exclusión del mercado de trabajo del sector social de la población que habita las cárceles en forma mayoritaria.

Con base en ese reconocimiento, a fin de compensar situaciones de carencia y privación características de la historia de vida de los detenidos antes de su ingreso a la cárcel (proceso de marginación primaria), deben ofrecerse una serie de servicios que incluyen la instrucción general y profesional, como una oportunidad de reintegración y no como un aspecto de la disciplina carcelaria (Ibíd., p 381).

La normativa internacional, en términos generales, recomienda fomentar la educación, tanto de los reclusos como del personal penitenciario, tomando a la educación en un sentido amplio, que incluye alfabetización, educación básica, formación profesional, educación superior, educación física, actividades culturales y expresivas y servicios de biblioteca.

Recomienda, asimismo, alentar los servicios educativos conexos a las instituciones penitenciarias, promover el ingreso de agentes externos al servicio penitenciario y favorecer, en la medida de lo posible, la participación de los reclusos en actividades educativas fuera de los establecimientos penitenciarios en aras de una interacción con personas externas a la institución.

Scarfó, remitiendo a Tomasevski (2004) y a un libro propio, señala cuatro características fundamentales que hacen a la realización del derecho a la educación en los establecimientos penitenciarios: accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad. Estas características son consideradas claves para el ejercicio de cualquier derecho, y Torres (2010) menciona como ejes que, en conjunto y de manera sinérgica, contribuyen a efectivizar el derecho a la educación.

La accesibilidad supera la mera existencia objetiva de la oferta o la presencia del satisfactor de la necesidad educativa; refiere al acceso al derecho sin restricción alguna. Scarfó puntualiza los distintos tipos de obstáculos que se presentan en el ámbito penitenciario, y que disminuyen la accesibilidad: administrativos (traslados, procedimientos de acceso, documentación, certificación de estudios), jurídicos (el alcance a procesados y condenados), económicos (recursos financieros, provisión de material didáctico y tecnológico), recursos humanos (cantidad suficiente de docentes por alumnos), curriculares (de permanencia y egreso del sistema educativo). La asequibilidad supone diversidad y disponibilidad en la oferta educativa con una variedad de trayectorias educativas. La adaptabilidad hace referencia a que la educación sea acorde a distintas necesidades de aprendizaje, a la persona y al contexto en que se desarrolla. La aceptabilidad se relaciona con la aprobación por el conjunto de la población, lo que es más probable que ocurra si no es impuesta. Scarfó agrega que los contenidos y métodos de enseñanza deben ser consecuentes con los derechos humanos.

El del derecho a la educación en contextos de privación de la libertad. Tensiones entre la Ley Nacional de Educación y la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad¹³

En este apartado planteamos las tensiones que se derivan de las disposiciones acerca del derecho a la educación en contextos de privación de la libertad en la legislación educativa, y en la que regula la ejecución de la pena privativa de la libertad, ambas de la jurisdicción nacional, en Argentina. En la práctica es frecuente que esta tensión desemboque en una supeditación de lo que establece la Ley de Educación Nacional respecto de Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, o de la particular interpretación que se realice de ella.

De algún modo la tensión en la normativa guarda relación con la doble posición del Estado en esta materia, según lo planteado por Frejtman y Herrera (2010, p. 19)

La complejidad radica en la tensión que implica un Estado que tiene la guarda de los detenidos y debe garantizar el ejercicio de sus derechos, al tiempo que asume una función punitiva reflejada en la Ley de ejecución de la pena privativa de la libertad. Esta doble posición resulta particularmente significativa en el análisis de las prácticas cotidianas en las instituciones de encierro donde la lógica de la seguridad y el disciplinamiento prima por sobre otras posibilidades.

En Argentina la educación en contextos de privación de libertad está contemplada en la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) en el capítulo XII (artículos 55 a 59). Ésta es considerada la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas

las personas privadas de libertad para promover su formación integral y desarrollo pleno. Derecho cuyo ejercicio no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a 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.

El artículo 56 determina los objetivos de esta modalidad, entre ellos, garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad dentro o fuera de las instituciones de encierro; ofrecer formación técnico profesional en todos los niveles y modalidades; favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior y un sistema gratuito de educación a distancia; asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas de educación que planteen las personas privadas de libertad; desarrollar propuestas que estimulen la creación artística y la participación en actividades culturales, físicas y deportivas; brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes.

El artículo 57 establece las coordinaciones que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina debe realizar con las autoridades nacionales y provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con institutos de educación superior y con universidades tendientes a asegurar la educación de todas las personas privadas de libertad.

Finalmente, el artículo 59 establece que se deberán prever formas de implementación del derecho al acceso, tránsito y permanencia de todos los niveles y modalidades del sistema educativo a todos/as los/as niños/as que se

encuentren privados de su libertad en instituciones de régimen cerrado.¹⁴

Por otra parte, la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la libertad 24.660, cuya finalidad es "lograr que el condenado adquiera la capacidad de comprender y respetar la ley procurando la reinserción social y promoviendo la comprensión y el apoyo de la sociedad", también considera a la educación un derecho, consagrado en el capítulo 8 (artículos 133 a 138).

En efecto, el art. 133 habla de asegurar al interno el ejercicio a su derecho a la educación, adoptando las medidas necesarias para mantener, fomentar y mejorar su educación e instrucción; el siguiente se refiere al carácter preponderantemente formativo de la educación, orientado a que el interno comprenda sus deberes y las normas que regulan la convivencia en sociedad. El art. 135 establece que se impartirá la enseñanza obligatoria a los analfabetos o a quienes no hubieran alcanzado el nivel mínimo establecido por la ley, obligación de la que estarán exceptuados quienes no reúnan las aptitudes intelectuales suficientes, en cuyo caso recibirán la instrucción adecuada a través de métodos especiales de enseñanza.

Dispone, asimismo, que los planes de enseñanza corresponden al sistema de educación pública para facilitar la continuidad de los estudios al egreso de la prisión; que la administración fomentará el interés del interno por el estudio, brindando posibilidades de acceder a servicios

¹⁴ La inclusión de educación en contextos de privación de la libertad como una modalidad del sistema educativo en la Ley de Educación Nacional, junto a la creación de la Dirección Nacional de Educación en Contextos de Encierro, puede ser entendida como un componente y expresión de que ésta es concebida como política de Estado.

educativos en los distintos niveles del sistema; que las actividades educativas serán objeto de convenio con entidades públicas o privadas; que los certificados no deben contener referencias al servicio penitenciario; que en todos los establecimientos funcionará una biblioteca; que se organizarán actividades recreativas y culturales según el tipo de establecimiento y categoría de internos, y que el tiempo libre estará destinado a organizar programas de recreación con propósitos educativos apropiados a sus necesidades.

Sin embargo, si se efectúa una lectura relacional del texto completo de la ley, como se explica a continuación, surgen de las prácticas contradicciones entre el derecho a educación y el tratamiento penitenciario y la progresividad, según está instrumentada.

La mencionada ley se basa en la progresividad del tratamiento interdisciplinario, según lo dispuesto en el capítulo 1, entendiéndose por progresividad "procurando limitar la permanencia del condenado en establecimientos cerrados y promoviendo en lo posible y conforme su evolución favorable su incorporación a instituciones semiabiertas o abiertas o a secciones separadas regidas por el principio de autodisciplina (Art. 6)".

En las modalidades básicas de la ejecución (capítulo 2) establece que el régimen penitenciario se caracteriza por la progresividad y consta de los siguientes períodos: observación, tratamiento, prueba y libertad condicional. En la progresividad del régimen inciden cuatro ejes: disciplina, conducta y concepto, trabajo y educación (capítulos 4 a 8).

La lectura aislada de cada capítulo en particular podría llevarnos a la conclusión de que todos revisten la misma importancia. Bien podría suceder si nos atuviéramos a la

textualidad de lo dispuesto en el capítulo correspondiente a educación, cuyo contenido en sí mismo es inobjetable. Sin embargo, el análisis minucioso y relacional de los distintos capítulos entre sí y cómo se enlazan respecto de la finalidad de la ley ofrece otra perspectiva, en este caso, sobre el lugar que la educación ocuparía en el tratamiento penitenciario.

Este análisis sugiere que esos cuatro pilares no revisten la misma jerarquía en la definición de las prácticas y producen interferencias. El capítulo 4 sobre la disciplina establece que, en caso de infracción, las medidas de corrección pueden contemplar la exclusión de las actividades recreativas o deportivas hasta 10 días y la exclusión de la actividad común hasta 15 días. De este modo afecta (o impide) la continuidad de las actividades educativas y la posibilidad de ejercicio de ese derecho, generando lo que Scarfó define como confusión entre las distintas agencias que intervienen, o bien proponiendo un sistema de privilegios, en términos de Goffman.

De manera similar a cómo interfiere la disciplina en la educación ocurre con la conducta y el concepto, a partir de los cuales el interno es calificado, según lo dispuesto por el capítulo 5. La conducta alude a la observancia de las normas reglamentarias que rigen el orden, la disciplina y la convivencia dentro del establecimiento. El "concepto" es la ponderación de la evolución, de la que se deduce su mayor o menor posibilidad de reinserción social. En el "concepto" influye en la participación en actividades educativas y de trabajo, aunque el acceso a ambas está condicionado a su vez por la calificación obtenida respecto a la disciplina.

En muchas ocasiones, las prácticas generan restricción en el acceso a la educación por la importancia asignada a la disciplina que repercute negativamente en la conducta. Esto

produce frustración y conforma una especie de círculo que se retroalimenta permanentemente, al subsumir la educación (y el trabajo) en la disciplina.

Otra interferencia se relaciona con las recompensas (capítulo 6). Según este capítulo, los actos del interno que demuestren buena conducta, espíritu de trabajo, voluntad en el aprendizaje y sentido de responsabilidad en el comportamiento personal y en las actividades organizadas del establecimiento, serán estimulados mediante un sistema de recompensas reglamentariamente determinado. Se advierte un énfasis en la manifestación de las conductas observables, las que se tomarán en cuenta para el otorgamiento de las recompensas. Ello puede dar lugar a procesos de simulación que muestran una faceta de personas "civilizadas o bien comportadas" como plantea Scarfó (ibid, b), sin que medien procesos de interiorización y reflexión, o a la inducción de la "conformidad simulada" a la que hace referencia Rivera Beiras (1996), lo que se aleja de la finalidad explícita de la ley.

Lo expuesto anteriormente nos induce a complejizar la mirada sobre el tema que estamos analizando. Es necesario reconocer la vigencia que aún mantiene la concepción que enmarca la educación en el tratamiento, fuertemente arraigada en las prácticas del servicio penitenciario conforme a su origen y evolución histórica y legitimada por la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad 24.660, planteado también en el texto de Frejtman y Herrera (2010).

En suma, esclarecer los discursos institucionales que dan cuenta de la finalidad de la educación en las prisiones es fundamental para reflexionar acerca de la construcción del sentido de la educación en tanto nos permite calibrar la

fuerza simbólica atribuida a la misma por los distintos actores sociales. Por una parte, al efecto de sentido de la educación al estar enmarcada en el "tratamiento"; por otra parte, al efecto de sentido posible de la educación como un derecho humano básico en este contexto.

Por último, cabe señalar que este apartado se elaboró en base al análisis del texto original de la Ley de ejecución de la Pena Privativa de la Libertad. Dicho texto fue modificado en septiembre de 2010, sustituyéndose el capítulo VIII por otro que, según los fundamentos del proyecto de ley, avanza en cuatro direcciones: el reconocimiento del derecho de las personas privadas de su libertad a la educación pública, la instauración de la escolaridad obligatoria para los internos que no hayan cumplido el mínimo establecido por la ley, la creación de un régimen de estímulo para los internos, y el establecimiento de un mecanismo de fiscalización de la gestión educativa por parte del Consejo Federal de Educación.

Particularmente importante es el contenido del Artículo 135: *Restricciones prohibidas al derecho a la educación*, que apunta a subsanar las limitaciones más frecuentes al ejercicio del derecho a la educación en los establecimientos penitenciarios, según lo expuesto. Así establece

...el acceso a la educación en todos sus niveles y modalidades no admitirá limitación alguna fundada en motivos discriminatorios, ni en la situación procesal de los internos, el tipo de establecimiento de detención, la modalidad de encierro, el nivel de seguridad, el grado de avance en la progresividad del régimen penitenciario, las calificaciones de conducta o concepto, ni en ninguna otra circunstancia que implique una restricción injustificada del derecho a la educación.

El desafío que se presenta, en consecuencia, es la exigibilidad de lo dispuesto en la misma Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, como también desmontar las prácticas de larga data, construidas a lo largo del tiempo y asentadas en la normativa anterior.

se diferencian sustancialmente de las de otros adolescentes del mismo sector social de procedencia, excepto en la manera de encarar la subsistencia. Ésta se caracteriza por la combinación de actividades legales y no legales, trabajo y actividades delictivas, en la que prima la satisfacción de necesidades personales y/o familiares sin que importe la procedencia de los ingresos (Kessler, *Ibíd.* p. 41) y sin visualizar al destinatario de su accionar como un semejante digno de respeto y consideración.

CAPÍTULO 5

LAS SIGNIFICACIONES DE LA EDUCACIÓN EN EL ESPACIO DE LA PRISIÓN

Las significaciones sociales permiten interpretar el mundo creando simbolismos sociales. De esta manera las significaciones transmiten fines valorizados por grupos sociales y se plasman en representaciones que hacen "ser", producen realidad y subjetividad. Por tanto, entendemos que, sin una aproximación a las significaciones sociales, es dudosa la posibilidad de la comprensión del comportamiento de las personas aunque, por otra parte, lejos está de intentar hacer una predictibilidad del mismo.

En este sentido las investigaciones que dan origen a este libro fueron hilvanando los resultados del estudio de motivaciones, con las creencias, mitos y prácticas que se manifiestan en las trayectorias de vida, y nos posibilitan

reconstruir las significaciones de la educación en la cárcel como, al mismo tiempo, relacionarlas con aspectos de los procesos identitarios implicados. De esta manera, examinar las significaciones de la educación es entrar en los contextos específicos que las producen, e ir en la búsqueda del sentido que implica reconocimiento de la subjetividad de los actores.

Es pues en las relaciones que intentamos reconstruir las significaciones, donde se producen deslizamientos de saberes y se busca aproximar a la coherencia que enlaza ideas de educación aunque éstas no aparezcan exactamente de la misma forma pero que, en la pluralidad de voces y expresiones, refieren a un similar sentido como manifestación de fenómeno de una cultura. En este proceso hay una irreductibilidad de la significación a una causación, en tanto la coherencia adviene en la búsqueda de sentido en el simbolismo de la sociedad.

Asimismo, nos interesó descubrir si se evidenciaban diferencias entre los dos grupos -estudiantes y talleristas- y su conexión con procesos concernientes a identificar el rastro de los "otros" en "nos-otros" puesto que identidad es lo que permite nombrar y nombrarnos. Según Frigerio y Lanbruschini (2000), es el nombre de un trabajo psíquico y social de construcción ética de la cultura y del sujeto social que advenimos; simultáneamente, es búsqueda, resto, hallazgo, encuentro, una combinatoria de múltiples elementos; es lo que deviene, curiosa y contradictoriamente, de un azar o contingencia, de una necesidad a la que subyace el deseo de ser reconocido y de un imposible, ya que nunca se cristaliza ni se logra completamente. En suma, la identidad compromete tanto al sujeto singular como al colectivo social que entraña la producción y el respeto del semejante; confluyen tradiciones, afectos, valores, gustos y

creencias que provienen de la memoria, de la historia y de la cultura.

En estas investigaciones reconstruimos significaciones relacionadas a socialización, desarrollo personal, corrección, instrucción, pensamiento crítico, salvación o rescate y resistencia, las que no se excluyen entre sí, ya que los componentes de una u otras están presentes y a veces se imbrican en el relato de una misma persona y ponen de relieve distintos aspectos con los que vinculan la significación.

Las significaciones de la educación relacionadas con la socialización expresan la relevancia de la educación en la inducción social, mediante procedimientos y operaciones que apuntan a la incorporación de pautas y formas de comportamiento. Estas pautas orientadoras de comportamiento se constituyen en acuerdos que facilitan la comunicación en las relaciones con los otros y, por cierto, construyen maneras aceptables -a veces legítimas, otras no- de convivencia social entre pares y entre distintos sectores sociales. En esta manera de entender la educación se enfatiza que es "*medio de integración social que atenúa la discriminación*", en alusión a la discriminación que perciben o de la que son objeto.

Las significaciones de la educación relacionadas con el desarrollo personal aluden al despliegue y expresión de potencialidades del sujeto que promueve el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad.

Esta significación de la educación como potencia enlaza necesidades que motivan a estudiar, como se señala en el capítulo III, con el desarrollo de capacidades para el debate de problemas actuales y la actividad intelectual, que

le asigna otro valor al tiempo y posibilita proyectarse en un futuro.

En tal sentido, una entrevistada mujer se visualiza estudiando junto a sus hijos, a quienes les transmite el valor otorgado a la educación, y proyecta completar el nivel secundario, que asocia con la posibilidad de instalar un micro-emprendimiento gastronómico, rubro en el que trabajó y en el que habría desarrollado competencias para hacerlo.

En este proceso de reconstrucción de la significación de la educación, se observa que, además de reconocerse a sí mismos con mejores potencias y superar preconceptos respecto de sus propias posibilidades de aprendizaje, también toman decisiones que son altamente subjetivantes pues, pese a la dificultad, se viven como un gran logro, desafío y descubrimiento de sus capacidades. Se redescubren a sí mismos y esto les habilita para apoyar a otros compañeros a estudiar, empezar o retomar actividades educativas; sensibilizándolos, estimulándolos, lo que también se constituye en fuente de satisfacción personal que puede ligar a cuestiones identitarias.

En otro caso la significación de la educación se relaciona tanto con su incorporación a la carrera universitaria como con un proceso de cambio interno inscripto en...*el hecho de vivir una experiencia tan impresionante como es la cárcel (...)* en el que vivencia la figura de autoridad y límite que necesitaba. Tal proceso se liga además al reencuentro con la figura del progenitor y la readopción del apellido paterno que habría dejado de usar desde que sus padres se separaron.

Las significaciones de la educación relacionadas a la noción de corrección presentan cierta similitud con aquellas

relacionadas con la socialización pero enfatizan más los procesos civilizatorios al referir a la incorporación de pautas, valores y formas de comportamiento antes ausentes. Para algunos, esto se traduce en cuestiones básicas tales como dar la mano para saludar, aceptar un abrazo, decir gracias; para otros en "*comportamiento menos violentos, civilizados*".

A los entrevistados para quienes la educación se anuda con estas significaciones, la entrada a la prisión les posibilitó el ingreso a otros mundos, particularmente el de las instituciones educación y trabajo que pautan, estructuran y disciplinan. Asimismo, implicó establecer lazos de filiación, particularmente significativos para aquellos cuyas trayectorias de vida transcurrieron por fuera o al margen de las instituciones. La rutina rígida les permite organizar su mundo y señalan que tanto las actividades educativas sistemáticas como los consejos y orientaciones recibidos de referentes -pastor del pabellón de iglesia, maestros, agentes penitenciarios- les ayuda a comunicarse y relacionarse mejor con sus compañeros, personal de contacto y familiares. Dichas significaciones se amalgaman con el discurso institucional, que considera a la educación un requisito para avanzar en las fases del tratamiento, discurso hecho propio que los moviliza a "*tener una actividad educativa*".

Las significaciones de la educación como pensamiento crítico aluden a la función de develar, desocultar, ver más allá de las apariencias, atender no sólo a lo explícito sino a lo implícito en el conocimiento, y está presente especialmente en los relatos de estudiantes de carreras de grado. Ellos se habrían apropiado tanto de cuerpos conceptuales como de herramientas de análisis de la realidad, tal como lo evidencian las siguientes citas: "*enseña*

a ver lo que verdaderamente es"; "te enseña a ver la realidad, transparenta todo...te enseña a traslucir... te permite generar espacios de revisión crítica como persona... como actor social"; "te permite eso, aprender a ver las cosas que a veces no son como parecen".

Se recupera de la universidad tanto la información académica como, lo que un entrevistado denomina, *la educación no formal del PUC*, refiriéndose a las posibilidades de tomar la palabra, de pensar con otros, de advenir en sujeto social y político, también en los espacios extracurriculares o actividades relacionadas con la vida universitaria -a modo de centro de estudiantes- que colaboran en la construcción de la identidad de estudiante universitario.

La significación de la educación relacionada con la instrucción refiere a una valoración de la educación formal donde se resaltan contenidos de enseñanza o de conocimientos de diferentes campos disciplinares. Esta significación de la educación se presenta escasamente en la investigación y es destacada fundamentalmente por quien cuenta con una trayectoria de escolaridad continua y un elevado nivel de instrucción.

Las significaciones de la educación relacionadas con la "salvación y rescate". Son significaciones que enraizan o logran pleno sentido en el contexto de encierro como castigo del delito, en tanto aportan una protección a la violencia particular de la cárcel y a las violencias transitadas en sus vidas.

...A los que estamos acá yo les digo: - estudiá, porque eso es lo único que te puede salvar, que acá adentro hay mucha gente que se puede salvar para que no reincidan en el delito...;(2-EV)

yo quisiera eso, que si hay gente interesada en rescatar a los chicos... dicen dos entrevistados. (3-E y TV)

La significación de la educación relacionada con la resistencia remite a una forma de afrontar la situación de privación de libertad, los malos tratos y el embrutecimiento. De manera similar a la anterior, encuentra cabal sentido en el contexto de la prisión. Así, para un entrevistado la educación es una *"trinchera"* -junto a la actividad física y trabajar en su causa- para enfrentar y resistir la cárcel, es decir, una forma de sobrevivir y combatir la alienación allí *donde la fuerza y la estupidez tienen la razón.*

Estas significaciones de la educación en la prisión son compatibles con la educación en tanto transmisión de la cultura y los valores de una sociedad excluyente, pero también son parte de la existencia de sujetos que despliegan -aún en penosas circunstancias- el desarrollo y producción de nuevas potencialidades. Son inherentes a las rupturas, ausencias, vacíos en trayectorias de vida, y aportan a la comprensión de un sinnúmero de fenómenos que de otra manera permanecerían ininteligibles, para ellos mismos. Así pues, es de destacar que en estas líneas de significación de educación presentadas adquiere visibilidad el fenómeno de marginación de base que esta población comparte en su mayoría. Marginación que priva de saberes, objetos, conocimientos que conforman las relaciones entre el "mundo social", la familia, la escuela y su propia relación con los adultos encargados de su socialización. Lugar - presente/ ausente- de los diferentes adultos "socializadores" y de sus relaciones con los diversos "socializados", que es una clave de comprensión de los mecanismos y los resultados de inclusión social. En suma, las significaciones de la educación ponen de relieve la marginalización y los procesos de vulneración del sujeto en

asociable a ningún sentido ordenador ni se filia necesariamente a una representación trascendente. El usuario, a diferencia del alumno, puede conectarse y dejar de hacerlo.

El proceso de constituirse en estudiantes en condición de privación de la libertad es tanto más importante si apreciamos la distancia entre "salir del pabellón" o "pasar el tiempo", necesidad vital y absolutamente razonable en el contexto de la prisión, que operaba como una de las motivaciones más fuertes para incorporarse a las actividades del PUC, como ya hemos señalado, a posicionarse como estudiante, con lo que ello implica en términos de esfuerzo, exigencia, responsabilidad y autonomía.

El camino a recorrer para construirse como estudiante no es lineal, ni sencillo ni exento de contradicciones y tensiones, sino más bien un camino sinuoso, lleno de cortadas, con avances y retrocesos. Sin embargo, los participantes de la investigación -tanto estudiantes como talleristas- reconocen muy especialmente un aporte que no tiene regresión en la reanudación de la práctica de escritura y la movilización del pensamiento, que se expresa en los términos análisis, discusión de conceptos, reflexión, apertura mental.

...en particular me despertaron algo que yo había dejado atrás era hacer análisis, ensayos.... Yo esto lo hacía pero ahora lo hago con una facilidad, porque.... discutimos mucho por distintos conceptos... a su vez me ayudó a reactivar cosas que había olvidado...hacía casi dos años que yo había dejado de escribir (9-TV)

...en lo social se está dando como un signo de la mejoría por el mejor trato y también, como acá tenemos poco contacto con otra gente, se mejora el léxico y las formas de expresión. En lo técnico, antes copiaba, ahora analizo el problema (8-TV)

Yo tenía un pensamiento muy...pensaba de acá a la pared, no tenía un conocimiento amplio, ahora el conocimiento que me ha brindado la carrera es súper amplio, veo de otra forma las cosas. (3-E y TV)

Introducción a la Filosofía, me encantó, la reflexioné...me abrió un abanico de perspectivas desconocidas y que se pueden llevar a cabo perfectamente, o sea, que hay varios caminos alternativos a uno solo (4-EV)

Se ha puesto en juego en el desarrollo de distintos procesos de pensamiento y habilidades cognitivas, en la construcción de esquemas de interpretación de la realidad, en la posibilidad de contar con distintas perspectivas de análisis y de caminos para llegar a un resultado, los que son objetivos de las instituciones educativas en general y de las de educación superior en particular. Asimismo, en la manifestación del compromiso de devolver a otros lo aprendido y la responsabilidad frente a la sociedad.

"el compromiso que tomo adentro de la cárcel, ese es el compromiso que tomo porque yo me doy cuenta que esa es la sociedad de mañana que hay que desarrollar, bueno, yo puedo hacer gracias al compromiso que adquirí por el estudio, el conocimiento para fundar lo que digo, y ese ejercicio me hizo como soy... (2-EV)

En este sentido, la posibilidad que brinda la educación en un contexto institucional que se caracteriza por el embrutecimiento y la degradación que hacen perder los atributos humanos, como ya hemos analizado, resulta de especial relevancia en los procesos identitarios.

Soy un estudiante universitario que está preso y no un preso que estudia en la Universidad, tiene que ver con la construcción de una identidad donde no sólo se trata de la relación docente-alumno sino también entre alumnos, como fue cuando votamos, fue muy importante porque nos mostraron como sujeto político, para la mayoría las dos instituciones no se separan... (1-EV)

la dificultad para lograr el reconocimiento social, ser miembros de un grupo y una cultura, estar inscriptos en el territorio de lo común y de lo público.

Significaciones que contribuyen al cambio de la posición subjetiva en la cárcel

A partir de la sistematización anterior, es posible afirmar que en los procesos de reconstrucción de la significación de la educación se transversaliza la noción de cambio y que ella se entrelaza intensamente en la producción misma de la idea que se tiene de identidad/es, es decir, la naturaleza simbólica social de la subjetividad y de las prácticas de los sujetos con los que se trabaja. Noción de cambio que aparece bajo diferentes imágenes y que permite que ellos mismos reflexionen acerca del pasado, el presente y el futuro. Así pues, expresan que experimentan el cambio en:

- las relaciones con los otros, lo que supone objetivarlas e interactuar con superiores, compañeros, familiares y amigos de una manera distinta a como lo hacían anteriormente.
- la ampliación del lenguaje y la incorporación de nuevas formas de expresión, paralelamente a la ampliación del círculo de relaciones sociales, lo que se constituye a su vez en factor de diferenciación social respecto de otros compañeros.²⁰

²⁰ Cabe señalar que la ampliación del lenguaje y las formas de expresión, lo que favorece las posibilidades de comunicación, en especial con sectores sociales distintos al de su procedencia, es un aspecto recurrente y muy valorado en

- la posibilidad de medir las consecuencias de sus acciones y de autocontrol, ligado al predominio de la palabra antes que la acción y a comportamientos menos violentos.
- los esquemas de pensamiento y acción, en alusión a nuevas formas de analizar a los otros y las relaciones sociales, a la incorporación de perspectivas antes desconocidas y la visualización de un horizonte en el que se distinguen caminos alternativos, en la capacidad de argumentación.
- la visualización de un futuro, aunque difuso y sin poder precisar los pasos intermedios para lograrlo, mencionado en mayor medida por los estudiantes que cursan carreras de grado.

En definitiva, estas diferentes imágenes que aluden al cambio tal vez podrían condensarse y englobarse en una transformación de envergadura de una posición subjetiva como "estudiante universitario" armada sobre un plano valorativo, ya mencionada en el capítulo 3.

Esta idea emergente del material empírico como una interpretación del cambio que genera una significación social nos hace reflexionar acerca del constituirse como estudiante. Como claramente expresan Duschatzsky y Stuluwark (2005, p.200) "Alumno, es aquél que habita una posición en relación con la ley (se construye respecto de figuras de autoridad y ritos de pertenencia..." Los autores distinguen alumno de usuario, este último

"quien arma una conexión evanescente y exenta de toda moral (...) la conexión da cuenta de una forma de contacto que no es

diversas investigaciones desarrolladas con jóvenes y adultos que completaron la escolaridad en la modalidad de educación de adultos fuera de la prisión.

Las significaciones de la educación como socialización, que en este transitar en el programa posibilitó encontrar el poder que imprime la formación como derecho de acceso a la palabra, la escucha y la reflexión mediante modos de subjetivación que los inviste como sujetos pensantes y críticos. Estas significaciones de la educación están conformadas asimismo por ideas de corrección propias de la educación como parte del "tratamiento" penal tendiente a la normativización de comportamientos, cuando también en ciertos casos están fuertemente impregnadas por el componente de la significación de la educación como salvación o rescate del abismo de la marginalidad.

En efecto, es posible considerar en estos tramos o instancias de análisis en su inclusión en el programa, que la educación ofrece una vía de entrada a la humanización. Ello posibilita una manera de construcción de una filiación simbólica del sujeto en un territorio con otros y en la conciencia de transitar por el espacio público. Filiación que nos hace miembros del mundo y nos convierte en semejantes.

Cobra importancia también el significado de la educación como desarrollo de nuevas potencialidades, progreso y mejoramiento y contribuye en la emergencia de nuevos intereses, encauzándolos de modo socialmente aceptables.

De esta manera, en este proceso es posible reconocer las interferencias que la educación como derecho produce con las significaciones cristalizadas que organizan el sentido de la prisión basados en el control social punitivo bajo el signo de cumplimiento de la condena como pena. Interferencias que abren visibilidad sobre la idea de segregación de lo diferente, lo patológico, lo desviado,

propias del siglo XIX y que perviven en la cultura carcelaria como así también, las interferencias con nociones más actuales de resocialización que operan como instrumento de modulación de la pena y otorgan visibilidad a las condiciones de existencia de sectores poblacionales señalados y estigmatizados como amenaza concreta o latente del orden social y que operan en la selectividad del sistema penal.

En suma, la educación como derecho lleva a superar, contradictoria y paradójicamente, estereotipos revitalizados y reforzados en la institución carcelaria acerca de la finalidad de la educación en una sociedad. En este sentido, podemos entender que quienes están participando del programa van reconstruyendo, más allá de lo que la institución penitenciaria es capaz de controlar y mortificar, mediante la pérdida de las relaciones con el exterior y las formas rutinarias de relación que se establecen al interior de la prisión, nuevos sentidos que invisten a los sujetos de capacidad deliberativa que posibilita el ejercicio con mayor libertad de la autonomía.

Autonomía que, por cierto, no se logra a través de convertir -la educación como una forma del tratamiento penitenciario- sino que se logra al ofrecer espacios de seguridad, en el sentido planteado por Meirieu, basados en la confianza y el respeto, como así mismo en reglas significativas que, al mismo tiempo que prohíben y constriñen, autorizan y son condición de libertad; es allí donde es posible pensarse a sí mismo como sujeto a normas que adquieren un nuevo sentido.

Tales procesos van posibilitando la reconstrucción identitaria sobre bases superadoras, como así también la generación de proyectos de vida capaces de romper la

En esta última cita se advierte con fuerza la diferenciación cualitativa en el proceso de nominación que deviene de una transformación identitaria y da visibilidad al ejercicio de la ciudadanía a través de ejercer el derecho a votar en condición de tal, como asimismo, del despliegue de otras capacidades sociales que visibilizan aspectos subjetivantes de *maduración personal y de posibilidad de tomar decisiones*.

Es este un proceso en el que expresan un horizonte, un futuro con una proyección en el mismo plagado de dudas y temores por lo que ocurrirá una vez obtenida la libertad. La adquisición de la libertad es deseada, soñada, esperada e igualmente temida, ya que moviliza expectativas, al tiempo que genera dudas, interrogantes, inclusive deseos de retroceder ante la inminencia de la salida que puede configurarse como amenaza. Este momento es especialmente mencionado por quienes se encuentran en esa situación.

Siempre estoy haciendo planes, como de acá siempre trato de proyectarme al futuro, así cuando uno está encerrado todo el tiempo uno piensa qué vas a hacer en el futuro...por ahí son miedos o no, pero uno se preocupa por la salida a la calle, el estar acá en la cárcel a afuera, en la calle, es un trayecto, difícil. (5-EV)

A MANERA DE CONCLUSIÓN

El propósito orientador de nuestras investigaciones fue reconstruir las significaciones atribuidas a la educación a partir de aproximaciones a las motivaciones al estudio de las personas privadas de libertad que participan del Programa Universitario en la Cárcel, con el interés de problematizar el lugar de la educación en la situación particular en la que se encuentran los participantes del proyecto, esto es, en situación de la privación de uno de los bienes más preciados para los seres humanos: la libertad. De allí que este trabajo se constituye para analizar las significaciones de la educación que se producen en el tratamiento penitenciario y la educación como derecho.

En estas investigaciones emergen significaciones inherentes al contexto institucional penitenciario que entrelazan atribuciones provenientes de nociones de educación socializadoras y reparan las vicisitudes de trayectorias de vidas vulnerabilizadas por condiciones adversas e inciertas, donde estuvo limitada -por no decir ausente- la educación, donde prevalecieron modalidades cristalizadas de organizar sentidos de lo permitido y lo prohibido sin mayor comprensión de lo que implicaba la autonomía como construcción deliberativa de sus acciones.

alienación o determinaciones sociales que condujeron a la situación delictiva. En consecuencia, la vulnerabilidad social, que está en la base de las violencias y de los delitos, es puesta en crisis y ello profundiza la mirada de la educación como valor humano.

El reconocimiento de esas transformaciones no elude, sin embargo, el interrogante acerca de la persistencia de estos cambios y el interés en la educación, una vez obtenida la libertad de movilidad, nuevamente enfrentados a condiciones precarias de existencia, al etiquetamiento y a limitadas o nulas políticas sociales de apoyo para liberados.

EPÍLOGO

**La Educación en la cárcel,
un proceso de desenajenación.**
La experiencia del Programa Universidad en la
Cárcel
por Diego Neo.

La experiencia de la inserción de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la U.N.C. en contextos de privación de libertad pone en evidencia el poder desenajenador de la educación en realidades e instituciones que se caracterizan por proponer discursos deconstructores en los sujetos a su cargo. La experiencia del PUC (Programa Universidad en la cárcel) nos muestra cómo la educación, como derecho fundamental de las *personas*, trasciende los límites impuestos por realidades tan polarizadas.

En una época de profundas desigualdades, en que la estructura completa de nuestro país se encuentra abrumada por la incredulidad, la inseguridad y un individualismo absoluto, a muchos les parecía que nada podría hacerse para cambiar una realidad que se mostraba como natural:

"el individuo que comete un delito ya está perdido y nada puede hacerse por cambiar esa situación". En este sentido, el compromiso asumido por quienes integramos el PUC ha permitido reflejar que, cuando se articulan las relaciones humanas, se puede ejercitar la plena libertad, en el más estricto sentido de la palabra. La educación y la formación integral de la persona son el cimiento indispensable para construir nuevos valores y oxigenar la cultura de las personas, y de toda una sociedad.

Este proyecto atravesó un profundo proceso de discusión en la vida interna de la Facultad, y acerca de las implicancias de la educación en la cárcel. En noviembre de 1999 el expediente que materializaba la utopía del PUC fue aprobado sobre tablas en el Consejo Superior de la U.N.C. y tras ello se realizaba la firma con el Ministerio de Justicia y el SPC, que vio con agrado el compromiso que asumía la Facultad y se comprometía al trabajo en conjunto, mediante la creación de una comisión mixta de trabajo, con miembros representativos de ambas instituciones.

El PUC se ha convertido en un vértice de enlace entre quienes han llegado a los extremos más abruptos en la vida de una persona y el camino hacia la creación de una expresión diferente y renovada de la persona humana, utilizando como herramienta dignificante el conocimiento y el pensamiento humano, en todas sus expresiones.

Cuando la experiencia del PUC, en la cárcel de barrio San Martín, dio sus primeros pasos, muchas fueron las miradas escépticas que atinaban a anunciar que era una propuesta en vano. Pero gracias al compromiso y las convicciones de quienes creían en lo que hacían y que la educación podía redimir al hombre y enfrentarlo a un desarrollo personal, los resultados fueron más que

satisfactorios. No sólo porque los compromisos asumidos por los *internos-alumnos* fueron responsables, sino porque la distancia de la educación como un derecho inalienable del hombre se achicaba abruptamente y se transfería a nuevos actores.

Esto nos permite reflexionar sobre las implicancias y las tonalidades que matiza la Educación en un contexto extraordinario, y sobre la educación como un ejercicio que trasciende las realidades más extremas. La experiencia del programa UBA XXI nos da claras muestras de esta reflexión. No sólo porque los sujetos han podido modificar sus propias realidades personales, sino también porque han servido de conectores para terceros.

La cárcel, como institución, se caracteriza por sostener un discurso retroalimentado por sus consumidores, los propios internos alojados en ella: *no tiene sentido que te capacites porque no vas a cambiar*. La educación, en tanto formación y reflexión, lleva al *interno* a que interiorice procesos críticos no sólo en un futuro profesional, sino como persona, que tiene que repensarse y redefinirse a partir de un estado de conciencia distinto. Incluso este proceso de maduración a partir del conocimiento implica también un compromiso de formación en lo personal y de transformación en las relaciones interpersonales para con los demás.

Los objetivos de la formación *académica* no sólo apuntan a la educación del sujeto sino al compromiso de los actores en la incorporación de la práctica universitaria a la vida cotidiana y a la formación de los sujetos como *actores sociales* comprometidos con la realidad que viven y enfrentan. Estos planteamientos, que incorpora indirectamente los procesos educativos, inciden

directamente en la identidad de los *internos-alumnos*, que ya no se definen a partir de un título institucional sino a partir de una introspección personal, dejando de ser meros *internos* de una institución penitenciaria para pensarse como personas. No se puede constituir ningún tipo de identidad sino hay un "otro" que le permita iniciar los procesos críticos. Esto desafía no sólo la lógica de una institución verticalista, sino también las relaciones interpersonales entre los *internos*.

Quiero resaltar la función pedagógica de la *metodología de la experiencia*, pero no sin mencionar que existen otras experiencias formales y no formales que propenden a la formación humana y a la incorporación de procesos críticos en la vida de los actores. Esto sólo es posible gracias a la participación y el compromiso de quienes, como *docentes-formadores*, se hacen responsables de que la cárcel es una institución que depende del compromiso de todos y de la deconstrucción de los falsos conceptos que, socialmente, muchas veces nos formamos. Si ríos quedamos con la vaga idea de que "nada se puede cambiar", nos enfrentamos a una actitud que nos lleva a pensar la cárcel como una jaula de personas sin ninguna finalidad.

El punto más significativo de este proceso de transformación es el de que la experiencia exige, en los sujetos actores, que éstos se sientan parte activa y responsable de la vida del mismo, como programa de educación y como lugar y momento de formación humana y social. Esto es posible porque esta relación que se genera entre educador y alumno pone de manifiesto la escucha, y permite que el interno se sienta reconocido por quien también forma parte de esta experiencia. No existe distancia entre docente/alumno, sino que se pretende que la relación sea dialéctica: los dos aprenden, los dos enseñan.

Para concluir, aunque podríamos, de seguro, encontrar otras aristas que nos permitan pensar acerca de las implicancias de la educación en la cárcel como proceso de desenajenación, quiero recalcar que hablar de educación no es sólo hablar de alguien que transmite determinado conocimiento, sino de alguien que cree que a través de la educación, se pueden generar nuevos valores y forjar la construcción de un espacio de pensamiento y reflexión en la vida de los personas... ¡y eso no es poca cosa!