Repensando la privación de libertad desde un diálogo de saberes

Andrea Díaz Genis y Natalia Barraco Mastrángelo

compiladoras

ÍNDICE

Introducción: La privación de libertad a partir del diálogo de saberes: educación, filosofía y cárcel

Sección 1: El derecho a la educación en contextos de privación de libertad

1.1 Francisco Scarfó y Mercedes de la Torre «Enseñar y aprender en el escenario de la cárcel: las escuelas públicas en contexto de encierro punitivo».

1.2 Analía Umpierrez. «Otra Universidad/otros estudiantes».

1.3 Cecilia Baroni y Natalia Laino. «Imaginando posibles: estudiantes universitarios en situación de privación de libertad».

1.4. Valeria Friso y Luca Decembrotto. «Identidad laboral y derecho al trabajo en prisión: desafíos para la Pedagogía Especial».

1.5 María Lebboroni Nicolini «Reflexiones sobre las masculinidades y roles de género en el sistema penitenciario uruguayo».

1.6 Elionaldo Fernandes Julião «Concepções políticas, pedagógicas e curriculares para a educação nas prisões: reflexões a partir da experiência brasileira/ Concepciones políticas, pedagógicas y curriculares para la educación en las prisiones: reflexiones a partir de la experiencia brasilera».

1.7. Mario Arnoldo Alanis «La educación universitaria desde el enfoque significativo de los detenidos. Trayectorias y definiciones»

1.8. **Sandra Gardella** «Máxima seguridad: una mirada pedagógica»

Sección 2 : Filosofía de la educación y privación de libertad

2.1. Santiago Abadie Vicens «Una vida libre para los adolescentes privados de libertad: desafíos de una formación humana centrada en las personas»

2.2 Leticia Camejo. «Apostando por la extensión universitaria desde la filosofía de la educación: una experiencia con funcionarios penitenciarios»

2.3. Máximo Núñez «Ética para personal penitenciario: una reflexión a partir de encuentros de formación»

2.4. Gabriela Ferreira e **Ignacio Estrade** «Sobre las emociones públicas o políticas: aportes de las expresiones narrativas de adultos en privación de libertad»

2.5. Nicolás Jara «La presión entre lo penal y lo rehabilitativo».

2.6. Fabio Batista «O panóptico de Jeremy Bentham, uma utopia?/El panóptico de Jeremy Bentham, ¿una utopía?»

2.7. Natalia Barraco, Leticia Teran, Joselin Romero. «Enfoque de capacidades y sistema penitenciario: Pensando el desarrollo de las capacidades centrales de afiliación y razón práctica con educadores del sistema penitenciario uruguayo»

2.9. Andrea Díaz Genis: El aporte de la filosofía y la cultura a la vida buena de un cuerpo precario

.

Sección 3: Políticas, enfoques teóricos y modelos sobre la cárcel

3.1. Anahi Laroca. «La trastienda del uso de metáforas y modelos analógicos sobre la cárcel» (14 páginas)

3.2. Estefanía Cabrera Del Valle. «Cuando la miseria es normalización, el indiferente es rey» (22 páginas)

3.3. Luis Eduardo Morás. «Representaciones sociales del delito, retórica punitiva y (des)humanización carcelaria» (19 páginas)

3.4. Sergio Grossi «Desde la certeza del castigo hasta la certeza de la reintegración. Reflexiones acerca de una propuesta alternativa para la privación de libertad en Brasil» (20 páginas)

3.5. Estela Alem y Sonia Rodriguez. «Detrás de la mirilla» (12 páginas)

3.6. Ana Vigna. «Entre la codificación y el sentido común: los desafíos planteados para la formación penitenciaria en un proceso de transformación de la tarea» (20 páginas)

Introducción.

La privación de libertad a partir del diálogo de saberes: educación, filosofía y cárcel

Andrea Díaz Genis y Natalia Barraco

Este ejemplar forma parte de un conjunto de reflexiones, problematizaciones, sistematizaciones de experiencias e investigaciones sobre educación, derechos humanos y privación de libertad, desde diversos saberes que provienen de profesionales de diversas áreas y disciplinas que nos posibilitan repensar el valor de la educación, la diversidad cultural y el ejercicio de derechos en contextos de privación de libertad a partir de experiencias de Argentina, Brasil, Italia y Uruguay.

Este trabajo representa parte de las trayectorias del grupo de investigación del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República) que desarrolló entre 2019 y 2021 el proyecto I+D de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República (Udelar) denominado «Formación Humana en contextos de privación de libertad: diálogo y construcción de saberes desde una mirada de la filosofía de la educación» y el Núcleo Interdisciplinario «Hacia un programa universitario integral en cárceles a partir del fortalecimiento de la mirada interdisciplinaria del campo educativo» coordinado por la Andrea Díaz y Ana Vigna. En el Proyecto I+D, confluyeron diferentes investigadores de diversas disciplinas y experiencias profesionales, conceptualizando una propuesta de formación humana en contextos de privación de libertad en conjunto con el Centro de Formación Penitenciaria (CEFOPEN) del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) del Uruguay, institución con la que se han concretado diversos proyectos de extensión anclados en contextos de privación de libertad: espacios de formación integral (EFI) 2015, 2016, 2017 y 2018, 2019, Proyecto «Aportes interdisciplinarios a la formación del personal penitenciario I, II, III y IV» aprobado y financiado por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) durante 2016, 2017, 2019 y 2020. Asimismo, se desarrollaron otras actividades junto con el Cefopen como los talleres de «Formación Humana y producción de subjetividad en contextos de privación de libertad» (2016, 2017) y espacios de intercambio y reflexión en conjunto con la Facultad de Psicología de la Udelar que buscaron problematizar la importancia del cuidado y el autoconocimiento en las prácticas profesionales del personal penitenciario. El núcleo

interdisciplinario antes mencionado desarrolla su trabajo de 2020 a 2023, estando integrado por investigadoras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Psicología y Progresa de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Udelar, Uruguay. Es importante señalar que esta articulación teórica del cuidado y la formación humana aplicada al contexto de privación de libertad en Uruguay tiene como antecedente la tesis de Maestría en Educación en la Universidad de Campinas, Brasil, de Natalia Barraco *Pedagogía del antidestino: micropolíticas educativas del cuidado en la formación del personal penitenciario uruguayo*, tutoreada por Silvio Gallo desde 2013 en el marco del Proyecto de Cooperación Internacional del Programa CAPES-Udelar: «De la Filosofía a la educación, cuidado de sí, conocimiento de sí, inquietud de Sí» coordinado por Silvio Gallo y Andrea Díaz Genis.

Todos estos trabajos, comunidades académicas que estudian la temática, nutren y aportan a esta producción teórica que presentamos en formato de libro que intenta de algún modo, compactar esta experiencia de investigación, extensión y de trabajo en red desarrollada con distintos actores sociales e instituciones nacionales e internacionales que venimos intercambiando sobre esta temática desde hace varios años, sobre todo en el contexto de la reforma penitenciaria uruguaya. Es quizás, un intento o impulso que funcione como promotor de una ética humanizadora y humanista en instituciones de encierro que promueva la dignidad, la esperanza, el derecho y el sentido de la educación como resistencia a la cultura punitiva moralizante y cosificadora de las personas que habitan nuestras prisiones y también para aquellos quienes cohabitamos desde diferentes lugares de responsabilidad social *la cárcel*.

A modo de presentación de los contenidos, este libro consta de una introducción y tres secciones: 1. El derecho a la educación en contextos de privación de libertad, 2. Filosofía de la educación y privación de libertad y 3. Políticas, enfoques teóricos y modelos sobre la cárcel, donde analizaremos *grosso modo* las líneas fundamentales que atraviesan toda la producción creativa y teórica de este libro.

La educación, la filosofía y la cárcel

Consideramos que las experiencias, reflexiones, desafíos y teorías aquí abordadas son fundamentales porque se tratan de un diálogo necesario e impostergable sobre un tema de absoluta pertinencia social entre profesionales de diversas disciplinas a nivel nacional e internacional que trabajan en el contexto de privación de libertad. El libro

aborda tres intersecciones: educación, filosofía y cárcel en formato de diálogo de saberes, desde diferentes campos disciplinarios, experiencias y países (Brasil, Uruguay, Argentina e Italia), que así y todo no nos dan, ni pueden darnos, la figura completa del fenómeno (o los fenómenos), pero sí alcanzan a mostrar algo de su complejidad de una manera más original e interrelacionada. Como bien decía Friedrich Nietzsche (2000), cuantas más miradas vean la cosa o el asunto, más «objetivo» puede ser, a pesar de que no existan los hechos y solo las interpretaciones, no cualquiera de ellas es susceptible de ser afirmada como verosímil ni valiosa.

El intercambio de saberes compilado en estas tres secciones se concentra en las siguientes cuestiones: la educación en las cárceles y su importancia como derecho, la filosofía de la educación o la necesaria ética en las cárceles, fundamentos de la educación, problemas, desafíos y finalmente, perspectivas sobre la cárcel.

En la primera parte, los artículos se centran en la *educación* como derecho en contextos de privación de libertad, destacándose la importancia de la educación en estos ámbitos, su valor extremadamente relevante para un espacio y tiempo donde se tienen *todas las de perder*, donde lo que irrumpe se presenta a sí mismo como perdido de antemano y sin posibilidad de cambio. Por supuesto que hablar de la educación, de la buena educación, implica hablar también de resistencia y de la crítica a fondo de la mala educación, de la falta de educación y de la insuficiencia de educación. Se trata, nada menos, que del aporte fundamental de la educación al desarrollo humano. Se trata de exaltar (desde su presencia o su falta, un aspecto que se torna fundamental, si de garantizar derechos se trata) y de desplegar una capacidad fértil que posibilita potenciar todos los demás derechos vulnerados. Se habla para ello de educación emancipatoria, de educación que contrarresta el carácter punitivo y disciplinar de la lógica carcelaria. Una educación que potencia además, en el *mientras tanto* y *a pesar de*, una oportunidad que convierte el tiempo y espacio aparentemente inmóvil y *capturado* por la prisión, en un tiempo y espacio dignos y con perspectivas más esperanzadoras. La educación se concibe, de alguna manera, como algo que nos recuerda a lo que Primo Levi decía: que somos humanos y que no hemos nacido para ser bestias.

La *filosofía* en diálogo con pensadores fundamentales, como el *último Foucault*, y con Martha Nussbaum, aporta fundamentos para construir una formación humana en contextos de privación de libertad, a partir, sobre todo, de las ideas centrales del cuidado de sí y de los otros y del enfoque de capacidades (EC). La formación, que no es solo instrucción y capacitación, sino que debe ser entendida como formación de un *ethos*, a

partir de todo lo que conforma y forma lo humano para una "vida buena". Ética entendida como un arte de existencia y afirmación de la libertad sobre la base del autoconocimiento e inquietud de sí, en el contexto de una relación con nosotros mismos, los otros y el mundo. Una libertad que exige igualdad y que denuncia aquellas situaciones en las que las vidas no pueden desplegar todo lo que pueden ser y hacer, vidas que no han sido reconocidas, que no alcanzan a tener todas las capacidades centrales para el desarrollo. Vidas, que como dice Judith Butler, no se han considerado *dignas de ser lloradas*. Este capítulo, destaca también las diferentes experiencias con espacios de formación integral entre estudiantes universitarios y personal penitenciario, las diferentes estrategias y metodologías para realizar trabajos prácticos desde narrativas y diarios de vida. La filosofía en diálogo con las demás disciplinas y a partir de autores, metodologías y experiencias fundamentales que aportan a la reflexión sobre la formación de lo humano en estos contextos de un modo original que va más allá de lo libresco.

Finalmente, en el último capítulo de esta hermosa travesía colectiva, se ensaya *la realidad penitenciaria y la cárcel*, como a través de un caleidoscopio de lecturas sobre nuestras sociedades contemporáneas y el problema de la privación de libertad, de la forma en la que cocreamos alteridad y los efectos sociales que esto produce. En este sentido, se analizan las construcciones de seguridad que son evocadas a partir de estas perspectivas de lo penitenciario y como plataformas para replantearnos los modos de convivencia y formación ciudadana. También se problematiza la coexistencia de modelos o lógicas que chocan, se naturalizan o se tensan en el cotidiano de lo carcelario que hacen a la forma de concebir al castigo, las personas detenidas o privadas de libertad, lo correctivo, lo rehabilitador, la formación del personal penitenciario en el contexto de estos mandatos sociales, las políticas criminales, los discursos sobre la delincuencia y lo que se espera que hagan las cárceles con todo lo anterior.

La primera sección articula experiencias de la educación en privación de libertad destacando el enfoque de derechos humanos. En él, Francisco Scarfó analiza, en colaboración con Mercedes de la Torre,[1] el significado y las implicancias de enseñar y aprender en contextos de privación de libertad. Allí se destaca el papel del Estado como garante del derecho a la educación y el de todos los derechos humanos. Dado que existe un abismo entre teoría y práctica, sobre todo en estos entornos, se hace una invitación a

[1] Grupo de estudio sobre educación en cárceles (GESEC), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina.

repensar el papel de la escuela pública en la cárcel como parte del derecho a la educación y como forma de entender el qué y el para qué de la cárcel.

Analía Umpiérrez[2] presenta la cárcel como uno de los espacios sobre los que se avanza en el cumplimiento del derecho a la educación superior que se enuncia desde el marco legal y se concreta en el territorio. Se presentan aquí reflexiones a partir de la experiencia de trabajo de una universidad nacional en unidades penitenciarias de la provincia de Buenos Aires (Argentina). Se analiza la potencialidad del trabajo educativo y cultural universitario institucionalizado en la cárcel como un espacio de incidencia en la subjetividad de las y los detenidos, en ámbitos donde se busca sistemáticamente *quebrantar las resistencias del sujeto*.

Cecilia Baroni y Natalia Laino[3] presentan algunas reflexiones acerca de la experiencia de estudiar Psicología en situación de privación de libertad carcelaria como un posible aporte al campo de estudio de la formación humana y de la privación de libertad. Se parte del análisis de la experiencia de Uruguay y otros países.

Valeria Friso y Luca Decembrotto[4] abordan la cuestión de la educación en prisión y el papel de la pedagogía especial en este contexto particular. La reflexión de este aporte propone avanzar hacia la construcción de una pedagogía integrada que sea capaz de interrogarse ya sea sobre las problemáticas generales como sobre las diferencias individuales, promoviendo la inclusión en contextos históricamente creados para excluir y marginar a una parte de la comunidad, como la privación de la libertad. Responsabilizar a la persona detenida y profesionalizarla, reconociéndole una identidad diferente a la de recluso, plantea algunas cuestiones interesantes para pensar la educación. En este trabajo, los autores ofrecen algunas de estas preguntas junto con algunas respuestas posibles desde el punto de vista pedagógico.

María Lebboroni Nicolini[5] refleja resultados de una investigación en el marco de la Maestría en Políticas Públicas y Género (Flacso, México), donde se analiza la configuración de las masculinidades y la violencia en el ámbito penitenciario, específicamente en el INR de Uruguay. El método de estudio fue a través de entrevistas y observaciones de tipo no participante en unidades penitenciarias (UP). La situación

---

2 Programa «Universidad en la cárcel» dependiente de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Unicen) y del Programa «Educación en Contextos de Encierro» de la Facultad de Ciencias Sociales (Unicen), Argentina.

3 Facultad de Psicología, Universidad de la República.

4 Universidad de Bologna (Unibo), Italia.

5 Comisión Abierta de Equidad y Género (CAEG) de la Universidad de la República. Unidad de Planeamiento y Gestión Educativa del Cefopen, INR, Uruguay.

actual del sistema penitenciario, el contexto de reforma y los mandatos de género, en particular la construcción de una masculinidad hegemónica propia de la cultura occidental, evidencian la necesidad de trabajar en la deconstrucción de los mandatos de género en los varones privados de libertad; para de esta forma disminuir los niveles de violencia dentro de los establecimientos penitenciarios.

Elionaldo Fernandes Julião[6] destaca que si bien la educación escolar y no escolar para personas jóvenes y adultas privadas de libertad está prevista en Brasil como derecho de los sujetos y obligación del Estado, en diferentes marcos legales ha habido pocos avances en el hacer efectivo de ese derecho. Es necesario avanzar sobre los desafíos de una propuesta pedagógica y curricular para la educación en ámbitos de privación de libertad. Precisamente, este artículo hace referencia a algunas consideraciones que nos posibilitan pensar con mayor profundidad los desafíos para una propuesta pedagógica y curricular en cárceles a partir de ciertas reflexiones y experiencias ya desarrolladas.

Mario Arnoldo Alanis[7] reflexiona sobre la educación universitaria, entre otros importantes propósitos, buscando que el sujeto privado de libertad desarrolle un conjunto de recursos que le permitan ser reconocido como ciudadano, del mismo modo que sentirse respetado y perteneciendo a una comunidad. Dicha educación, además, debe incorporar los anhelos y sentidos de quienes, no por estar privados de libertad, le atribuyen y por lo tanto corresponde que sean legitimados por cualquier experiencia educativa que se desarrolle en la cárcel. Tomando como referencia lo planteado resulta necesario conocer y comprender las diversas perspectivas que en relación con sus experiencias educativas formales tienen las personas detenidas de la Unidad Penal de Varones de Catamarca, Argentina.

Sandra Gardella[8] indaga y profundiza sobre la universalización de la enseñanza secundaria en la UP n.º 3 (Penal de Libertad) del sistema penitenciario uruguayo, entre 2012 y 2018.

---

6 Instituto de Educación de Angra dos Reis, Universidad Federal Fluminense, Grupo de Trabajo y Estudios sobre Políticas de Restricción y Privación de Libertad.

7 Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca, Argentina.

8 Maestranda de Psicología y educación, Facultad de Psicología, Udelar.

Sección 2. Filosofía de la educación y privación de libertad

Santiago Abadie Vicens[9] plantea el desafío de incorporar la idea de una formación humana a la reflexión acerca de la privación de libertad de adolescentes (o adolescentes con medidas restrictivas a la privación de libertad), así como manejarla como telón de fondo de las políticas y estrategias dirigidas a tratar con los jóvenes que han incursionado en la vida delictiva. La idea de formación humana, que resulta una invitación a la plenitud y a la libertad, contrasta no solo con la situación de privación de libertad, sino con la experiencia de vida de la mayoría de estos adolescentes, caracterizada por diferentes tipos de sufrimientos, exclusiones y falta de oportunidades.

Leticia Camejo[10] pretende dar cuenta de ciertas experiencias educativas entrelazadas de extensión universitaria en relación con la unidad curricular Filosofía de la Educación perteneciente a la licenciatura en Educación de la FHCE de la Udelar. Por un lado, se hará referencia a lo acaecido en torno al EFI que lleva por nombre «Aportes interdisciplinarios a la formación penitenciaria» que tuvo varias ediciones (2015-2019) siempre vinculados a la formación humana en contextos de privación de libertad. Interesa ofrecer una mirada crítica sobre la extensión a partir de las experiencias llevadas a cabo desde el curso de Filosofía de la Educación, haciendo hincapié en ciertos aspectos como son: el diálogo de saberes, las herramientas pedagógicas puestas en práctica para alcanzar los objetivos así como las tensiones suscitadas entre teoría y práctica

Máximo Núñez[11] nos aporta una mirada reflexiva en torno a la ética para el personal penitenciario uruguayo en el marco de la formación inicial y permanente del Cefopen del INR. Núñez revisa dichas prácticas formativas dilucidando que la intencionalidad político-filosófica del Cefopen con dichas jornadas formativas consistía, fundamentalmente, en la posibilidad de desarrollar una sensibilización de las diferentes prácticas que lleva adelante el personal penitenciario.

Gabriela Ferreira e Ignacio Estrade[12] presentan un análisis sobre aspectos del enfoque de capacidades que formula la filósofa Martha Nussbaum y en particular una de las capacidades comprendidas por este enfoque: la emoción entendida como una actividad cognitiva y evaluativa vinculada a una concepción moral. Se observará

---

9 Profesor de Filosofía egresado del Instituto de Profesores Artigas; magíster en Desarrollo Humano por la Flacso.

10 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Udelar. Integrante del Proyecto I+D sobre «Formación Humana y privación de libertad», Udelar.

11 FHCE, Udelar; docente invitado en Cefopen, INR.

12 Integrantes del Proyecto I+D sobre «Formación Humana y privación de libertad», FHCE, Udelar.

algunos recursos que permiten en dos perspectivas tanto el cultivo de algunas emociones positivas e inclusivas así como la prevención e inhibición de emociones «excluyentes» o que distancian o neutralizan aquellas anteriores, o son directamente contrarias o van «a contramano» de la convivencia o del aprender a vivir juntos. El reconocimiento, el cultivo o la inhibición de emociones a partir del análisis que plantea la autora, puede vincularse a algunas herramientas y recursos, de los cuales se selecciona la escritura reflexiva de experiencias o la narración singular biográfica aplicada al contexto de privación de libertad en adultos.

Nicolás Jara[13] trabaja en el fenómeno de la prisión a partir de la dicotomía entre lo penal y lo rehabilitativo. Le interesa aportar algunas reflexiones desde la filosofía de la educación encuadrándose para ello en el trabajo de Foucault a partir de la reflexión sobre el proceso de humanización de los castigos que la sociedad moderna del siglo XIX construyó como estrategia en el marco del capitalismo industrial. A partir de contexto, el autor reflexiona sobre los diversos procesos educativos y laborales en el Uruguay hoy, considerándolos desde la rehabilitación y teniendo su lugar de sentido práctico del trabajo del funcionariado y de la legitimidad de nuestras prisiones en las sociedades contemporáneas, el rol del encargo del trabajo sobre la subjetividad de las personas privadas de libertad.

Fabio Batista[14] hace una incursión para comprender el sentido del texto planteado por Jeremy Bentham sobre el Panóptico (texto y figura fundamental que retomó Foucault en su libro clásico *Vigilar y castigar*). ¿Por qué en este texto el panóptico es una utopía? ¿Qué es lo que debería ser entendido como Utopía en un contexto de prisionización? Se partirá de diversos autores para tratar de comprender este desafío: Michel Foucault, Michelle Perrot y Michel Onfray

Natalia Barraco, Leticia Teran, Joselin Romero[15] plantean una problematizaciòn en torno al enfoque de capacidades propuesto por Martha Nussbaum aplicado al sistema penitenciario uruguayo, particularmente, pretendiendo repensar el desarrollo de las capacidades centrales de afiliación y razón práctica con educadores del sistema penitenciario uruguayo.

---

13 Integrante del Proyecto I+D sobre «Formación Humana y Privación de libertad», FHCE, Udelar.

14 Universidad Estadual del Oeste de Paraná-Toledo, Brasil.

15 Integrantes de Proyecto I+D sobre «Formación Humana y Privación de libertad», FHCE, Udelar-Cefopen, INR, Uruguay.

Andrea Díaz Genis[16] se plantea la pregunta central a partir de Butler y pensando en contextos de privación de libertad, de si se puede llevar una buena vida a partir de una vida mala. Desde lo planteado por esta pregunta se reflexiona sobre el caso de César González (ex *pibe chorro* de una villa miseria en Argentina que llega a salir de esa situación y se convierte en escritor y cineasta), a partir del enfoque de capacidades de Martha Nussbaum y la importancia que tiene en la formación humana el cuidado de sí (concepto trabajado por nosotros a partir del último Foucault), la inquietud y el autoconocimiento. Es también una reflexión sobre la importancia de la filosofía ligada al desarrollo humano, al pensamiento crítico y la imaginación creativa y es una reflexión sobre el alcance y la relevancia que tiene la educación y la cultura en la transformación de los sujetos y su vida.

Sección 3: Políticas, enfoques teóricos y modelos sobre la cárcel

En este capítulo, Anahí Laroca[17] parte de la reflexión sobre el uso habitual y científico de las metáforas y modelos analógicos sobre la cárcel y, como consecuencia, se permite repensar también su enseñabilidad. Para ello revisa algunos conceptos o representaciones usadas y aceptadas sin el cuidado epistemológico necesario, para «leer» la realidad de la cárcel en su infinitud de variables, complejidad, multicausalidad y multidireccionalidad.

Estefanía Cabrera Del Valle[18] analiza que los diversos modelos carcelarios han ido mutando, según el tipo de sociedad, se han centrado en aspectos particulares; la reclusión, la corrección, la reforma de los individuos desviados. Hoy en día nos encontramos con una institución que se halla entre dos modelos: el *rehabilitador* (o correccional) que procura resocializar, a través de actividades educativas y laborales, a aquellos individuos que transgreden las normas, y el *depósito* (o contenedor) resultante de las características implícitas en la práctica y en la cotidianeidad que caracteriza a la propia cárcel. ¿Qué ocurre con la educación inserta en este contexto? ¿Funciona como un engranaje más que se articula con la normalidad? ¿O el discurso educativo se rearticula con los objetivos de la institución carcelaria?

Luis Eduardo Morás[19] propone una mirada sobre las actuales tendencias de política criminal que constituyen un serio desafío para profundizar acciones educativas

---

16 Coordinadora del Proyecto I+D sobre «Formación Humana y Privación de libertad»; profesora titular de la FHCE, Udelar, Uruguay.

17 Programa de Educación y Cultura, INR, Uruguay.

18 Facultad de Psicología, Udelar, Uruguay.

19 Facultad de Derecho, Udelar, Uruguay

en contextos de encierro y avanzar en la humanización del sistema carcelario. Con tal finalidad se hace un análisis de los cambios operados en los discursos sobre las características de la delincuencia y las expectativas respecto al papel de las instituciones carcelarias. Se sostiene que la consolidación de un imaginario colectivo que despoja a los sujetos de condicionamientos estructurales y desconoce trayectorias vitales signadas por la precariedad, se asocia con una retórica punitiva que denuncia la inadecuación de las normas penales y exige la expansión del encarcelamiento como exclusiva forma de resolver los conflictos sociales.

Sergio Grossi[20] presenta los resultados de su investigación en Brasil en el marco de su doctorado en donde analiza un modelo que se propone como alternativa paradigmática a la privación de libertad y es candidato a convertirse en política pública en Brasil. El modelo de educación ofrecido por los Centros de Reintegración Social de las Asociaciones de Protección y Asistencia a los Condenados (APAC) despierta el interés de otros países, prometiendo una reducción de la reincidencia y mejores condiciones de vida y al mismo tiempo, una reducción de los costos. Por otro lado, las APAC sitúan en el centro a las personas privadas de libertad como co-gestores y protagonistas de sus cambios en la vida delictiva, replanteando una comunidad educativa que se abra al exterior, generando nuevas contradicciones, conflictos y diálogo permanente con la sociedad.

Estela Alem y Sonia Rodríguez[21] analizan la educación de jóvenes y adultos en contextos de privación de libertad en Uruguay. Nos presentan una mirada como educadoras *trascendiendo la mirilla*, *del otro lado de la reja* en el encuentro con personas privadas de libertad que son sus estudiantes, preguntándose por los prejuicios: «¿qué vemos cuando los vemos?, ¿cómo se van transformando las miradas a medida que tiene lugar el acto educativo?».

Ana Vigna[22] plantea que el Uruguay atraviesa un proceso de reforma penitenciaria que tuvo entre sus ejes centrales la profesionalización y despoliciamiento del personal asignado al trabajo en cárceles. Así, se creó un nuevo escalafón civil, un centro de formación penitenciaria con una currícula especialmente diseñada para la nueva concepción de la privación de libertad y se incrementaron los niveles de educación formal requeridos para el ingreso a la fuerza. El artículo sistematiza la literatura

---

20 Universidad de Padua, Italia.

21 Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (DSEJA), Consejo de Educación Secundaria (CES), Codicen, ANEP, Uruguay.

22 Facultad de Ciencias Sociales, Udelar, Uruguay.

especializada en procesos de profesionalización de la fuerza penitenciaria a la luz del dilema entre *codificación* y *sentido común* que afecta a diversas profesiones donde la discrecionalidad en el ejercicio del poder y la ambigüedad en la definición del papel se encuentran presentes.

El derecho a la educación en contextos de privación de libertad

1.1. Enseñar y aprender en el escenario de la cárcel:

las escuelas públicas en contexto de encierro punitivo

Francisco Scarfó y Mercedes La Torre[23]

Introducción

El presente artículo intenta poner en cuestión algunos temas y problemas de la educación en contextos de privación de la libertad. Es el Estado quien debe garantizar y promover el goce efectivo del derecho a la educación y de todos los derechos humanos, ya que en teoría, la persona encarcelada solo está privada de su libertad ambulatoria. Pero existe un abismo entre la enunciación y la práctica. Es sabido y está comprobado que aún persisten prácticas ofensoras y violatorias de los derechos humanos (DDHH) en las cárceles argentinas y, por cierto, necesitan ser reducidas y atendidas por el Estado y la sociedad civil.

Dentro de este contexto, pensar la escuela pública en la cárcel, la oferta educativa y lo que se cruza en las aulas y en la práctica educativa, es una invitación a reflexionar sobre el para qué y el porqué de la cárcel, y cómo fortalecer la educación como derecho en este contexto.

La reclusión en unidades penales es utilizada como una *solución* estatal, aplicada en su mayoría a la resolución del conflicto social, constituyéndose entre otros sentidos como un *depósito punitivo* de hombres y mujeres. También, es probado que en cada momento histórico el encierro se dirige a determinado sujeto social. Así, la cárcel es el

---

[23] Este artículo toma referencias de los siguientes textos: Francisco Scarfó , “El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos”. REVISTA IIDH 36 EDICIÓN ESPECIAL SOBRE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS. p.291-324. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José, Costa Rica. Julio-diciembre 2002. De manera virtual en www.iidh.ed.cr

Francisco Scarfó , "Los sentidos de la práctica educativa en contextos de privación de libertad", en coautoria con Victoria Aued, en Perspectivas y Abordajes sobre prisiones: configuraciones, prácticas y discursos, Editorial Tinta Libre, Córdoba, Argentina, marzo 2019. https://drive.google.com/file/d/1LZvLO4EPhD6FS6CJ-_HJb5_emJ40ek1S/view?usp=drivesdk

Francisco Scarfó, La escuela pública en la cárcel hace más pública a la cárcel (2015)

https://orei.redclade.org/noticias/la-escuela-publica-en-la-carcel-hace-mas-publica-a-la-carcel/

Francisco Scarfó, Situaciones críticas en las aulas en contexto de encierro punitivo (2016)

https://orei.redclade.org/noticias/situaciones-criticas-en-las-aulas-en-contexto-de-encierro-punitivo/

lugar en el cual terminan aquellas personas que, en su mayoría, no han gozado plenamente de educación, trabajo, salud, vivienda y otro tipo de garantías y derechos. El sistema los genera y excluye, como una gran maquinaria a vapor, que actúa según la lógica de poder que impera en el momento.

La educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos, y tiene como fin el desarrollo integral del sujeto. Que una persona acceda a la educación implica entonces que pueda crear un lazo de pertenencia a la sociedad y, en pocas palabras, a la transmisión y recreación de la cultura. Es el Estado quien debe garantizar y promover el goce efectivo de éste y de todos los derechos humanos, ya que en teoría, la persona encarcelada solo está privada de su libertad ambulatoria.

Hay que señalar que el desarrollo de este derecho en el contexto de la cárcel (entendida ésta como un dispositivo no solo de encierro, sino también de castigo, disciplinamiento, segregación, control) está cruzado por la complejidad de todo proceso social, de un sujeto en un contexto determinado.

El derecho a la educación en el encierro punitivo no suele tomarse o asumirse como un derecho universal e inalienable, sino como un *beneficio* de los y las buenas presas, a costa de las gestiones penitenciarias, y a veces en inerte complicidad de las gestiones institucionales escolares, de las unidades penales.

Es por ello que no hay que perder nunca de vista que la persona privada de su libertad es, ante todo, un sujeto de derechos, y como tal, el Estado que lo mantiene encerrado debe ser el garante del cumplimiento efectivo de todos ellos.

Pero existe un abismo entre la enunciación y la práctica. Es sabido y está comprobado que aún persisten prácticas ofensoras y violatorias de los DDHH en las cárceles argentinas, y por cierto, necesitan ser reducidas y atendidas por el Estado y la sociedad civil. Más que nunca se torna imprescindible abrir la cárcel (aún más) a la sociedad libre. Bajo esta idea, la educación se convierte en un derecho llave que abrirá la puerta al reconocimiento de sus demás derechos, que, en la gran mayoría de los casos, les han sido negados o conculcados sistemáticamente fuera y dentro de la cárcel.

En este sentido, pensar la escuela pública en la cárcel, la oferta educativa y lo que se cruza en las aulas y en la práctica educativa, en este contexto, es una invitación también a reflexionar sobre el para qué y el porqué de la cárcel, y cómo fortalecer la educación como derecho en este contexto, y se haga de la cárcel y a pesar de ésta, un espacio social que dañe menos a quienes la habitan.

La escuela pública en la cárcel hace más pública a la cárcel

Debería ser una realidad desde el Estado y la sociedad civil que las escuelas públicas que se encuentran funcionando en las cárceles gocen y fortalezcan su carácter público en pos de visibilizar más, no solo su acción educativa y formativa dirigida a las personas encarceladas, sino también de generar un llamado de atención sobre la práctica diaria en este contexto, para con el pleno ejercicio del derecho a la educación.

En verdad se está hablando de un mandato irrenunciable del Estado sobre el cumplimiento del derecho a la educación en el contexto de la privación de la libertad, en tanto condición de igualdad y equidad que plantea todo derecho. Asimismo, de una demanda por parte de la sociedad civil, la cual no solo debería exigir la transparencia de lo que ocurre en la cárcel, sino también de cómo se desarrolla (o debe garantizarse) este derecho en el encierro punitivo.

Debemos señalar, en primer lugar, que la cárcel es un espacio público y por ende merece atención por parte de todos/as los/as participantes de la sociedad. Por ser una institución pública (como lo es un hospital y una escuela), debe dar cuenta de lo que hace, o al menos del cometido que le asigna la ley.

Sabemos que la cárcel en general se presenta como un lugar aislado, segregativo y olvidado; no suele exigirse su transparencia y mucho menos la prisión se presenta transparente. Sus muros, su lejanía física y social, sus maneras de tramitar el castigo y la pena la alejan del mandato de dignidad que le otorgan la ley y la normativa de DDHH.

Se hace imprescindible que al hablar de educación en la cárcel, en tanto derecho, se hable de escuelas públicas y no de «programas compensatorios», «anexos de escuelas comunes fuera de la cárcel», «presencia de educadores/as de manera solitaria», o «acciones de alfabetización de las ONG», creyendo así que se está cumpliendo plenamente con lo que requiere el derecho. Si se habla de derecho a la educación en cualquier contexto social, se habla de escuelas públicas, las cuales son reguladas, supervisadas y efectivizadas por el Estado.

Que existan escuelas públicas en la cárcel, permite varias cuestiones indispensables para una realización favorable y transformadora del derecho a la educación, y del propio contexto circundante.

La primera es que la escuela es una institución pública dentro de otra, y esto opera sin querer como un mecanismo de control de ambas instituciones, en pos de la garantía del derecho a la educación.

La segunda es que la certificación de estudios realizados, indispensable para las y los detenidos, es la garantía real para pensar en trayectorias educativas provechosas de estos.

La tercera es que la presencia de la escuela pública permite desarrollar proyectos educativos institucionales de corto, mediano y largo plazo, en vistas a objetivos comunes con las escuelas fuera de la cárcel —y de la política educativa—, como a los que el propio contexto de encierro punitivo exige. Ya no son «un puñado de maestros dando clase en la prisión», sino que es una escuela que lleva adelante la garantía de ese derecho.

La cuarta: la escuela pública tiene mecanismos de selección de educadores/as, en principio, democráticos, legales y transparentes, lo que permite contar con una plantilla docente con posibilidades de alcanzar una calidad real del derecho a la educación. Se podrá contar con docentes experimentados y formadas —con la especificidad del contexto y del sujeto— y con independencia en cuanto a su trabajo, a lo que busque la institución y la supervisión del Estado, en pos de la educación pública y no de la seguridad que impele la prisión.

La quinta cuestión es que una escuela pública está obligada a dar con instancias participativas y democráticas de todos/as los/as participantes. Y esto es clave para los/as estudiantes detenidos/as, por ejemplo en lo referido a la conformación de centros de estudiantes, desde los cuales, junto a docentes puedan favorecer su participación en vistas a una formación ciudadana transformadora.

La sexta cuestión consiste en que la escuela está llamada a transformar su contexto próximo: en nuestro caso, la cárcel. Si no cumple con ese cometido, se convertirá en un dispositivo más de control y de disciplina, debilitando sus posibilidades de participación, y así, volviendo a condenar a las y los estudiantes a un derrotero sin oportunidades sociales y culturales (en el corto y mediano plazo).

La escuela pública en la cárcel, y fuera de esta, debe asumir su poder de transformación y no de reproducción social. Debe asumirse como un espacio social público que construya ciudadanía en cada acción y en cada propuesta tanto hacia su interior como a su entorno.

Asumir ese poder transformador, implica que los educadores/as nos asumamos como actores políticos; postulando a su vez a los y las estudiantes como lo que son: sujetos de derecho, también actores políticos capaces de incidir en su práctica y en su realidad. Nuestros proyectos y propuestas tienen una intencionalidad, son políticos, por eso debemos asumir una verdadera responsabilidad frente a su planificación y puesta en marcha. Para esto, no podemos desconocer el contexto en el que estamos interviniendo, ni negar las tensiones producidas dentro y fuera del aula. Más bien, se trata de hacernos cargo de esas tensiones y problematizarlas.

Los procesos educativos se llevan a cabo en múltiples espacios sociales e instituciones (educación en sentido amplio); por eso, algunas prácticas sociales, sin intencionalidad de ser educativas, terminan siéndolo, como aquellas cotidianas que viven las personas privadas de su libertad (rutinas, modos de relacionarse, prácticas de convivencia construidas, etc.). Necesitamos considerar que las propuestas educativas en la escuela deben contemplar las huellas culturales (del adentro y del afuera), las experiencias y los campos de significación de los y las estudiantes, para construir espacios dialógicos y de reconocimiento, en los que se desnaturalicen, problematicen o potencien y amplíen diversas temáticas, en búsqueda de alguna transformación.

¿Cuáles son las condiciones de la oferta educativa en las cárceles?

Como ya venimos abordando, la educación en cárceles es asumida como un derecho humano, no solo desde la normativa, sino también en otros aspectos que hacen a su concepción y práctica. Pero como todo derecho humano, muchas veces existe una gran distancia entre las obligaciones que depara el derecho y lo que ocurre en la realidad.

En general, la oferta educativa escolar en cárceles, que es aquella que cumple con el derecho humano de la educación y que los estados deben asumir, respetar, promover y garantizar, tiene un desarrollo algo diferente a lo que *debería ser*.

Suele ser una oferta desarticulada entre los niveles educativos y modalidades. Es muy común que exista oferta de educación primaria, secundaria y hasta terciaria, pero no hay comunicación entre las gestiones y proyectos de estos niveles educativos. Ni qué hablar de las modalidades como formación profesional o de oficios.

A esto hay que sumarle que muchas veces las diversas orientaciones del nivel secundario o medio (contable, humanística, tecnológica, etc.) no suelen estar articuladas. Y que también, ante traslados de personas privadas de libertad de una unidad penal a otra (y hasta de una provincia a otra), estas quedan en desventaja, en

virtud de continuar sus estudios y obtener la certificación correspondiente, teniendo que volver a empezar (y esperar) cada vez que llegan a una unidad penal.

Además, la oferta educativa suele estar superpuesta en la cárcel con otras actividades, con el mismo grado o nivel de importancia para el sujeto privado de la libertad. En general, esto ocurre con el trabajo. El caso más evidente es el de las mujeres encarceladas. Ellas suelen tener que sostener a sus hijos e hijas en el afuera, desarrollando un trabajo dentro de la cárcel que le permita obtener algún recurso económico. Y, en general, el horario de trabajo se superpone con el de *educación* y es por eso que, por no perder el trabajo, dejan de estudiar.

En definitiva, la educación no está disponible para poder realizar las dos cosas: trabajar y estudiar. También suele superponerse el estudio con los deportes, el recreo, las visitas, el culto o asistencia religiosa, la presencia de jueces… y esto no solo ocurre porque el detenido lo opta voluntariamente (o no), sino porque muchas veces el espacio escolar es utilizado para estas actividades sin previa organización ni previsión.

Por otro lado, en general la oferta educativa, ya sea en el desarrollo del aula y de las relaciones entre docentes y estudiantes, como en el desarrollo curricular, dista mucho de la oferta en *la calle*, en *el afuera*. Suele darse en la cárcel una oferta reducida en diversidad e integralidad.

Por ejemplo, se brindan menos asignaturas en el caso de la educación básica o primaria —no se cuenta con idiomas, informática, arte (plástica y música), educación física— y esto ya de entrada deja en desventaja, en términos de trayectorias educativas, a los y las detenidas que finalizan la educación primaria dentro de las escuelas en las cárceles. En el caso de la formación para el trabajo, suele ocurrir que los oficios o talleres que se ofrecen no son de la actualidad laboral requerida para las demandas solicitadas por el afuera más próximo.

Ante esta breve descripción, es indispensable pensar y efectivizar una oferta educativa en las cárceles que no deje en desventaja a los y las estudiantes detenidos a la hora de acceder al disfrute del derecho a la educación.

Es clave para esto que la oferta educativa esté disponible en términos de tiempos y espacios para los/as detenidos en las cárceles. Que no tenga superposición con actividades vitales como el trabajo, la recreación, el ejercicio religioso, entre otros.

Que sea una oferta que goce de calidad e integralidad curricular. Es decir, que la oferta haga efectiva el pregonar del derecho a la educación: el desarrollo integral de la persona.

Que sea una oferta que privilegie lo significativo de la enseñanza y del aprendizaje, en términos del contexto (la cárcel) y del sujeto (joven-adulto privado de la libertad).

Que sea una oferta que goce de actualidad en términos de la formación y capacitación de empleo, ya que si no es así, se vuelve a condenar al detenido a trabajos mal pagos, inestables y sin posibilidades de proyectar su vida.

Que sea una oferta educativa articulada con otros niveles y modalidades educativas, con otros sectores del adentro (oferta de talleres no escolares llevados adelante por los servicios penitenciarios y pastorales penitenciarias); y con el afuera (ONG, bibliotecas populares, ministerios de trabajo, desarrollo social, municipios, patronatos de liberados, cooperativas de trabajo, universidades, poder judicial, etcétera).

Que sea una oferta educativa que tenga a la escuela pública abierta, con una autonomía manifestada en proyectos que potencien aprendizajes significativos y con centralidad en una educación, en y para los derechos humanos (en tanto valores, actitudes, habilidades, destrezas y contenidos que favorezcan una convivencia pacífica y democrática), y promueva la participación de estudiantes y docentes.

¿Qué ocurre en las aulas de las escuelas en el contexto de encierro punitivo?

Pensar la presencia de la escuela pública en la cárcel, lleva a pensar también cómo ese contexto cruza las aulas, qué cuestiones singulares hacen que este contexto genere situaciones propias y críticas *de la* y *en la* práctica de la enseñanza y del aprendizaje; dando pistas de una especificidad pedagógica, a la hora de pensar la tarea y el rol docente.

Para visibilizar[24] esto se presenta el relato de una situación vivida por una docente que trabaja en una escuela en cárceles del interior del país (enviado por correo electrónico):

> … hoy salió un pibe todo golpeado de *buzones* (celda de aislamiento o castigo), fue a la escuela y mientras desayunaba conmigo me contaba lo que le habían hecho. Lo tuve que hacer callar la boca porque estaba a los gritos contándome las amenazas de la policía en medio del pasillo de la escuela… El pibe estaba asustado, pidió que lo comuniquemos con el director de la unidad penal porque está dispuesto a hacer públicas las amenazas recibidas. Yo pude haberle sacado una foto, pero no lo hice. Tenía lastimaduras en la espalda y en

24

> el tórax, de patadas. La amenaza consiste en que lo van a llenar de papeles y que se la va a pasar en buzones, y un poco que es así porque en lo que va del año ha estado el 30 % del tiempo allí. ¿Qué más se puede hacer? El pibe es inquieto, es chiquito, 22 años… Sale siempre a la escuela y dentro de todo es un buen estudiante. Por el momento le brindo contención y desayunos, avisamos a quien corresponde y queda pendiente lo de los derechos humanos… Pensé luego en el protocolo a establecer a la hora de recibir un pibe de buzones hasta asegurarnos de que la cosa de las amenazas y demás sean más certeras…

Como se puede apreciar, esta situación solo puede darse en la cárcel y en las aulas de las escuelas que están allí, dando por cierto esta especificidad, y a la vez dejando entrever la necesidad de una intervención socioeducativa que haga a la inclusión educativa, y potencie el disfrute del derecho a la educación de las personas encarceladas. ¡Ni hablar de la imperiosa necesidad de denunciar estas prácticas violatorias de los derechos humanos!

La situación descripta se suma a otras tantas situaciones que se presentan como vulneraciones a derechos humanos en las cárceles, y que condicionan la vida del estudiantado privado de la libertad. Esta cuestión hace al contexto y al sujeto de la educación y por ende interpela las condiciones de desarrollo del derecho, en términos de su *adaptabilidad*.

Además, hay otros derechos que hacen a la vida de las personas encarceladas y tienen impacto en el ejercer del derecho a la educación. Si decimos que la educación es un derecho «llave» que abre al conocimiento de otros derechos, la conculcación de estos últimos no permite gozar plenamente del derecho a la educación. Los derechos humanos son interdependientes y esto es una muestra de ello.

Situaciones como no salir a diario a la escuela; no recibir comida o recibirla en mal estado o en poca cantidad; no acceder a la atención de la salud o medicación ante dolencias o tratamientos médicos específicos; no acceder a la justicia (esto implica retraso en el juicio, no cómputos de la condena, no conocer a su defensor oficial, no conocer a su juez, no entender los escritos judiciales, no saber hacer un escrito judicial, entre otros); no acceder al trabajo o tener un trabajo en condiciones poco dignas; no tener visitas o contactos con familiares (a veces por años); no tener buena convivencia con sus pares (estar bajo amenaza de muerte por otros detenidos, o ser discriminado por su delito o condición sexual, o ser un ex-fuerza de seguridad); no tener buena convivencia con los servicios penitenciarios (recibir sanciones, castigos desmedidos, aislamiento, amenaza de trasladados, ejecución de los traslados, amenazas varias,

restricciones en el acceso a derechos arriba mencionados, extorsiones, coimas, entre otros), son muestras evidentes de esta implicación entre las condiciones de vida y el disfrute del derecho a la educación en la cárcel.

Entonces, ¿qué hacer? ¿Qué hacer desde nuestro y tarea docente, de una escuela pública? ¿Cómo encarar estas realidades y la idea de inclusión educativa? ¿Cómo proceder, profesional e institucionalmente, en términos que el contexto de la educación potencie el disfrute del derecho y haga sentir al detenido o la detenida un sujeto de derechos?

Ante lo descripto, propone una serie de pasos o acciones que nos pueden ayudar a tratar de una manera más favorable al estudiantado, y el disfrute del derecho a la educación en el contexto de la cárcel:

- Tener conocimiento certero y comprensión profunda del contexto de violencia que suele darse en la cárcel, o sea, que en la formación docente se incluya la perspectiva de derechos humanos, y en particular, una formación específica sobre la cárcel.
- Tener clara la lógica y dinámica de la cárcel y de la escuela pública: es decir, la relación entre escuela y gestión penitenciaria, las articulaciones posibles y legales, las responsabilidades de cada institución para con el derecho a la educación.
- Identificar y valorar el *caso que vivió el o la estudiante* en cuanto al grado de real, ficticio, aislado, sistemático, esporádico, masivo; en vista a la compresión de una violación, restricción o conculcación de los derechos humanos de las personas detenidas.
- Ver si existen protocolos o normas específicas para el «caso» que se presenta. Si hay vacío legal, se debe registrar, valorar, consultar. Recordemos que, al menos en Argentina, si en una escuela pública común llega un niño o niña con signos de abuso o de violencia, estamos obligados por ley, loseducadoras, a denunciar la situación con procederes y protocolos que protegen y promueven el interés superior del niño y de la niña.
- Articular con defensorías públicas, procuraciones penitenciarias y organismos de , en vistas a la relación constante entre la escuela y la gestión penitenciaria.

- Acompañar y no asumir el *caso*, sino se tiene la seguridad de sostener las acciones que requiere. Es mejor contener y hacer participar a quienes lo pueden llevar mejor, como suelen ser los organismos de .
- Pensar que las acciones que se toman tienen un después para losmaestras, la escuela y obviamente los y las detenidas. Esto impele considerar todo lo anterior y procurar racionalidad y legalidad en dichas acciones.

Estas propuestas no se constituyen como algo cerrado y certero. Justamente, son «propuestas» que tienen como objetivo (e invitación) avanzar sobre la reflexión y el debate de cómo resolver estas situaciones específicas, significativas y con cierto grado de violencia, que se presentan en la cárcel y llegan a las aulas.

Deliberar, pensar y compartir acciones concretas nos permitirá contar con una base excelente para seguir avanzando en la ejecución y disfrute del pleno derecho a la educación en la cárcel.

Conclusiones

En el recorrido de este texto se ha intentado poner en cuestión algunos temas y problemas de la educación en contextos de privación de la libertad.

Sabemos que el contexto de la cárcel es hostil y poco amigable en pos del desarrollo de los .

Sabemos que la cárcel suele ser un lugar poco visible en las agendas públicas, en función de la vigencia de derechos.

Sabemos que las escuelas y los y las educadoras muchas veces se encuentran en soledad haciendo su trabajo.

Sabemos que en ese sentido, hay que avanzar en el trabajo en red, y resulta imperiosa la construcción de (aún más) espacios públicos y académicos de comunicación, para el intercambio y la multiplicación de experiencias, debates, problematizaciones y acciones colectivas.

Sabemos que las leyes amparan con más o menos claridad la garantía de la educación en la cárcel.

Sabemos que es indispensable evidenciar roles de las instituciones públicas que hacen a la educación, y promover su articulación en pos de una calidad real, en el desarrollo del derecho a la educación en la cárcel.

Sabemos que tener escuelas públicas en las cárceles y que estas se comporten de manera transformadora, harán más pública a la cárcel y, por ende, la sociedad en su conjunto logrará tener una sociedad más justa, más humana y más digna.

Sabemos que igual, para avanzar en esto último es necesario denunciar, accionar y batallar colectivamente en diversos espacios (incluidos los medios de comunicación). Es decir, desatar batallas simbólicas y culturales en torno a la cárcel, su accionar punitivo, y el cumplimiento del derecho a la educación de las personas privadas de su libertad.

Sabemos que la oferta educativa en cárceles debe corresponder con la política educativa que el Estado propone para todos/as los/las habitantes, teniendo en cuenta la búsqueda y la concreción de que todas las personas privadas de la libertad se apropien y gocen de este derecho.

Sabemos que entre la enunciación y la práctica existe un abismo, y que en las cárceles la educación es tomada como un «beneficio»; por eso hay trabajar junto a los y las estudiantes encarcelados y los docentes para que no se convierta en moneda de cambio ese derecho humano universal e inalienable.

Sabemos que para llegar a eso debemos trabajar también desnaturalizando sentidos socialmente construidos en torno a las personas privadas de su libertad (que construyen valores negativos, encasillan y reducen subjetividades a la mera condición de reclusos y reclusas).

Sabemos entonces que hay que avanzar en una educación con intencionalidad crítica y transformadora (no reproductora), para propiciar la construcción de una ciudadanía con herramientas que les permita empoderarse, proyectarse y transformase como sujetos (subjetiva y socialmente).

Ahora nos resta continuar trabajando, potenciando caminos iniciados, conectarlos y (re)inventarlos; dando nuestros mejores esfuerzos para persuadir la voluntad política y lograr el convencimiento de que en estos espacios de encierro punitivo hay sujetos de derechos, y que la educación pública es vital tanto para su presente como para su futuro.

Bibliografía

Aued, V., y Scarfó, F. (2013). El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel. *Revista Eletrônica de Educação, 7*(1). https://doi.org/10.14244/19827199656

Milani, E., y Scarfó, F. (2015). La formación para la intervención educativa en cárceles: la propuesta formativa del GESEC. *Newsletter*.

Montserrat, I., Pérez Lalli, F., y Scarfó, F. (2013). Avances en la normativa del derecho a la educación en cárceles de la Argentina. *Newsletter*, (21). Recuperado de http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org

Scarfó, F. (2012). *Estándares e indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en las cárceles* (Tesis de posgrado en la Maestría en Derechos Humanos). Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18121

Scarfó, F. (2014). Debates sobre la formación, selección y el rol del educador/a de adultos en las escuelas públicas en cárceles. En: *II Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en Nuestra América*, organizado y editado por el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2014/11/scarfo.pdf

Scarfó, F., y Zapata, N. (2014). Obstáculos en la realización del derecho a la educación en cárceles. Una aproximación sobre la realidad Argentina. *Bulletin d'Information de Chaire Unesco de recherche appliquée pour l'éducation en prison*, *3*(1). Recuperado de http://www.cmv-educare.com/es/centre-de-documentation/ecrits-membres-comite-scientifique/des-obstacles-a-la-realisation-du-droit-a-leducation-dans-les-prisons-une-approche-sur-la-realite-argentine/

1.2.

Otra /otros estudiantes. Los desafíos de ampliar los bordes de la inclusión.

Analia Umpirrez

Introducción

En este trabajo, se presentan reflexiones a partir de la experiencia de una universidad nacional en unidades penitenciarias de la provincia de Buenos Aires (Argentina). Se analizan algunos devenires de esta tarea desde las tradiciones y sentidos que se entrecruzan en las propuestas académicas y de extensión de la universidad en la cárcel y la presencia de personas detenidas que se matriculan como estudiantes en la universidad o participan de las propuestas formativas extensionistas. Se considera entonces, la potencialidad del trabajo educativo y artístico cultural universitario institucionalizado en la cárcel como un espacio de incidencia en la subjetividad de quienes están detenidos, en ámbitos donde se busca sistemáticamente *quebrantar las resistencias del sujeto*. A la vez, se advierte el impacto que generan estos nuevos estudiantes en el seno de una institución tradicional.

Se propone en principio un breve recorrido sobre las condiciones de detención especialmente enfocando en la jurisdicción provincia de Buenos Aires (PBA), territorio en el que la Universidad Nacional del Centro (Unicen) tiene sede. En paralelo se expone una breve reflexión sobre el avance del derecho a la educación superior en Argentina durante el primer tramo del siglo XXI, la oportunidad que genera para la ampliación de derechos para las personas privadas de libertad y los retrocesos que se advierten con la profundización del avance neoliberal durante la presidencia de Mauricio Macri.

Luego se profundiza en el trabajo de la Unicen, buscando dar cuenta de los desafíos que transita en un territorio ajeno, los modos en que se organiza la tarea y los impactos que esta propuesta genera en la propia casa de estudios.

El trabajo toma como referencias relevamiento documental, entrevistas a personas privadas de libertad y registros de campo relevados en tres unidades penales del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB) en 2015 y 2016.

Breve contextualización. Encarcelamiento y universidad en Argentina

En nuestro país conviven servicios penitenciarios dependientes de las jurisdicciones provinciales y un Servicio Penitenciario Federal (SPF). Aquí se hará referencia especialmente al sistema de encarcelamiento provincial llevado adelante por el SPB.

La PBA presenta la mayor concentración de población del país: con cifras nacionales que dan cuenta de 40.117.000 habitantes (censo de 2010), la jurisdicción concentra 15.600.000 habitantes (censo de 2010), es decir un 39 % de la población nacional en el 13 % de la superficie del territorio nacional.

El SSP) tiene como misión «la custodia y guarda de los procesados y la ejecución de las sanciones penales privativas de libertad, como así toda otra que se le imponga por leyes, decretos y resoluciones» (Decreto-ley n.º 9079/78) en esa jurisdicción. Cuenta con 54 unidades carcelarias, 8 alcaidías y un centro de recepción y detención de menores, organizadas en una distribución zonal formada por complejos penitenciarios que agrupan unidades penales cercanas. El personal es parte de las fuerzas de seguridad de la provincia. La formación del personal es del tenor de los programas de *bootcamps*, ya que «prevén disciplina estricta en la formación y uso de uniforme» (Guemureman, 2015, p. 75).

Marcelo Bergman *et al.* (2014) señalan —a partir de una investigación nacional— que tanto el SPB como el SPF son los más importantes en tamaño de Argentina. Dentro de estos sistemas se alojaban en 2014 el 60 % de los presos del país, alrededor de 63.000 personas. Según expone el Grupo de Estudios sobre Sistema Penal y Derechos Humanos (GESPyDH) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) para 2017 se contabilizan 83.998 personas privadas de libertad (PPL), que representan una tasa de 192,7 personas cada 100.000 habitantes**.**

Estos datos nos advierten que la población detenida en Argentina está pasando por un proceso de acelerado crecimiento producto de un acentuado punitivismo.

> En 2015, la provincia de Buenos Aires alcanzó la mayor población privada de libertad en su historia: 36.038 personas. […] Desde 2007, la cantidad de detenidos aumentó un 32 %. Con 216 personas privadas de la libertad cada 100000 habitantes, la tasa de encarcelamiento de la provincia de Buenos Aires alcanzó los niveles de 2005, cuando la Corte Suprema de Justicia de la Nación sentenció en el fallo «Verbitsky» sobre el colapso del sistema carcelario y la violación a los estándares internacionales. Estos valores superan las tasas de países con alto nivel de encarcelamiento como México (con 214 privados de la libertad cada 100.000 habitantes), Venezuela (166) y Ecuador (162). […] El aumento acelerado de la población encarcelada y la ausencia de un mecanismo efectivo de control de sobrepoblación determinan altos niveles de hacinamiento. Como el sistema penitenciario no puede contener la presión que significa un ingreso tan alto de personas, empeoran las condiciones de detención y la escasez de recursos. Además, se diluye el impacto de cualquier medida orientada

> a mejorar la situación penitenciaria (Centro de Estudios Legales y Sociales [CELS], 2016, pp. 222, 224).

Por otro lado, y ahora poniendo el foco en el sistema universitario nacional, se identifican diecinueve universidades públicas radicadas en la provincia de Buenos Aires, concentradas en su mayoría en el conurbano bonaerense. Siete de esas universidades son nuevas creaciones, resultado de una política inclusiva y de ampliación de derechos llevada adelante por el Gobierno nacional de los presidentes Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández (2007-2015). Esta expansión, y con ella la ampliación del acceso a la educación superior, se enmarca en los acuerdos suscritos en la Conferencia Regional de la Educación Superior (CERS) en Cartagena de Indias en 2008, donde se postuló que «la educación es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región» y que «el carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas» (Del Valle, Montero y Mauro, 2016, p. 28). Es en este escenario que las universidades nacionales son convocadas para trabajar con especial énfasis en contextos de privación de libertad. Conviene a estas alturas reconocer que en este período de gobierno, si bien se ampliaron derechos y acceso a bienes y servicios, siguió predominando una política de «recuperación del papel del Estado en la implementación de políticas sociales hacia la ciudadanía aunque sin superar los mecanismos de control propios de los modelos asistencialistas (Hintze y Costa, 2010 citado en Feldfeber y Glusz, 2011341). Este es un aspecto relevante a tener en cuenta ya que permite incorporar una arista al análisis que suele estar soslayado o separado El avance de un «Estado penal invasivo, expansivo y caro no es una desviación del neoliberalismo, sino uno de sus ingredientes» (Wacquant, 2011, p. 14). Debe analizarse como la necesaria política bifronte que beneficia y deja hacer a algunos y endurece y vigila a otros.

Ahora bien, retornando al cumplimiento del derecho a la educación superior, «ese horizonte de época, que es el de la universidad como derecho» (García Linera, 2012 citado en Del Valle, Montero y Mauro, 2016, p. 19) es el que se encuentra en disputa y retroceso a partir de la asunción al gobierno del presidente Macri. La política llevada adelante desde finales de 2015 avanza en la imposición neoliberal en el que prima el recorte presupuestario a las universidades, al desarrollo científico, tecnológico y

artístico; a las transferencias de recursos destinados a becas y programas de inclusión educativa y en los subsidios a servicios públicos entre otras medidas, que afectan al conjunto de la población. En este contexto, el derecho a la educación de las personas privadas de libertad se ve aún más amenazado.

La propuesta de trabajo de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires en las cárceles de la región

En la zona centro de la Provincia de Buenos Aires, jurisdicción en la que se emplaza la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Unicen), pública y de carácter regional, se ubican nueve cárceles.

La presencia de la Unicen en las cárceles de la región se registra desde mediados de los años noventa del siglo pasado, con diferentes inserciones, acciones y (dis)continuidades. Sostiene ofertas académicas en los últimos quince años a través de carreras de grado de las facultades de Ciencias Sociales y de Derecho, y ha conformado un programa que articula las propuestas de las diferentes unidades académicas y organiza su oferta de extensión. También se registran actividades de investigación que buscan producir saberes a partir de la permanencia en el territorio y como insumos para la toma de decisiones para la intervención.

La universidad ingresa al ámbito carcelario desde una perspectiva ético-política que concibe a la educación como derecho humano y a la universidad pública como institución que asume la tarea de generar espacios para el goce de este derecho. Este posicionamiento discute de lleno el que se sostiene desde las políticas penitenciarias, que piensan a la educación como *reinserción* o *resocialización* y la ubican como una *herramienta* al servicio de *tratamiento* del detenido.

La Unicen se asume desde lo propositivo como actor social relevante en la región en el acto de ampliar el derecho a la educación superior de todos los habitantes y ocupa un papel central en la promoción de la cultura. Esta misión busca además alcanzar como destinatarios a los hombres y mujeres detenidos en las cárceles de la región. Así, la cárcel se constituye explícitamente en un ámbito de intervención de la Universidad desde programas institucionalizados. Esta presencia se da desde un discurso inclusivo que demanda políticas y prácticas que acompañen esa pretensión de inclusión, entendida no solo como acceso, sino como permanencia y graduación, en el caso de las carreras de grado.

Los sentidos de la educación en la cárcel

Una de las tareas obligadas para los que nos involucramos con la educación es interrogarnos sobre sus sentidos, en especial sobre lo que cada uno de nosotros supone sobre qué es educar. La educación no es ingenua ni inocua. En la educación hay muchas educaciones posibles. Preguntarse cuál es el propósito del sistema educativo en su conjunto y de nuestra tarea como educadores, es interrogarlo (e interrogarnos) sobre los para qué educamos. Esta es una de las claves de lectura que nos implica como docentes no solo —pero urgentemente— en este ámbito.

Es necesario advertir que los educadores aprendimos y vivimos (todos, cada uno de nosotros) a la educación desde algún lugar, desde alguna visión que le da sentido a nuestra tarea. Esos supuestos sobre la enseñanza, el conocimiento, el estudiante, la tarea docente, no siempre están en «sintonía» con lo que hacemos. Entre lo que se hace y lo que se dice que se hace, muchas veces hay amplias distancias. Revisar en principio nuestras propias creencias y supuestos permitirá poner en análisis las decisiones que tomamos respecto de para qué, qué y cómo enseñar. ¿Qué suponemos que demanda la enseñanza y en particular enseñar a personas privadas de libertad?

Los espacios de encierro —las cárceles en particular— exigen modos de comportarse que buscan sistemáticamente subsumir a sus formatos a todas las instituciones que allí participan.

Fernando Ulloa (1995) nos aporta una categoría, la encerrona trágica, que advertimos relevante para analizar la vida cotidiana en contextos de privación de libertad y en este escenario poder imaginar caminos para la intervención de la educación en general y de la universidad en la cárcel, en particular. Tal como expone el autor, esta encerrona es habitual en los ámbitos sociales caracterizados por su numerosidad social (hospitales, escuelas, administración pública, lugares de trabajo, esparcimiento) en los que se tensa lo instituido con aquello que busca emerger, lo instituyente, «sobre todo cuando lo primero asume la rigidez cultural propia de la mortificación, y coarta (encierra) a los sujetos y en ese hacer lo maltrata o «simplemente lo “distrata”», negándolo como sujeto» (Ulloa, 1995, p. 187).

La encerrona trágica condensa metafóricamente la situación en la que el sufrimiento que se produce en las instituciones coloca a los sujetos en exclusiva relación de dependencia de quien debe darle una respuesta. Un objetivo que se revela tras esta situación es la de «quebrantar las resistencias del sujeto, colocándolo a merced de algo o de alguien totalmente repudiado. Este estar a merced de algo que se rechaza configura el

encierro que denomino trágico» (Ulloa, 1995, p. 186). Esta situación se estructura desde dos posiciones: dominador y dominado. No aparece un *otro*, un tercero a quien apelar, que medie en términos de representante de la ley, que interponga un trato justo.

Los espacios educativos formales en contextos de privación de libertad (escuelas: primarias, de formación laboral, secundarias, terciarias y universitarias) a los que denominaremos genéricamente aquí como *escuela*, no dependen del SPB. Por tanto, no deberían someter sus principios y finalidades a los del sistema de seguridad que aloja a los detenidos y que es el espacio físico, el territorio, en el que estas instituciones se alojan. Los propósitos de ambos sistemas son bien distintos.

Las escuelas son altamente valoradas por los estudiantes a partir de su capacidad de escucha, la paciencia, el respeto que allí encuentran. Este es un reconocimiento muy potente y es una clave de intervención, ya que está dando el marco para un encuentro posible (Umpierrez, 2012). No obstante, muchas prácticas educativas relevadas dan cuenta de docentes e instituciones educativas que centran su tarea en acoger, amparar a sus estudiantes en especial desde lo vincular y con propuestas educativas centradas en la transmisión de conocimientos fuertemente organizadas desde una perspectiva técnico-instrumental. Este ámbito —el educativo— valorado por la capacidad de encuentro afectivo no puede dejar afuera la dimensión política de la educación. Una educación que persiga la capacidad de leer el mundo para transformarlo.

La escuela es un espacio desde el que se puede instalar la resistencia, la tenaz y sostenida resistencia al disciplinamiento y al control que la cárcel como dispositivo despliega, y desde allí habilitar la potencialidad de la creación, de la búsqueda, de la interrogación. Construir allí la utopía:

> Trato de recuperar todo el valor operante que tiene en la clínica [la utopía] frente a estados próximos o ya terminales de mortificación, como consecuencia de las tragedias larvadas o explícitas. Le asigno a esta versión de la utopía, en su forma más actualizada, un sentido que se expresa en un negarse a aceptar aquello que niega (encubre) las causas más arbitrarias de los sufrimientos individuales o colectivos. Si estas arbitrariedades están veladas, lo están por un proceso de renegación (negar que se niega) con que la víctima asume su mortificación y la desglosa de lo que la origina (Ulloa, 1995, p. 188).

Es justamente allí donde la presencia de la universidad en este territorio puede hacer alguna diferencia, al menos por dos vías.

Por un lado, y poniendo, foco en las prácticas educativas con diferente grado de formalización (Sirvent *et al.*, 2006) que se despliegan desde los programas de la Unicen

se reconocen los intersticios (Roussillon, 1989) por los que se bajan los muros de «la tumba» y entra «la vida». Encontrar esos espacio/tiempo/finalidades que den un giro a las demandas de sometimiento del cuerpo, de la palabra, del pensamiento y del sentimiento que la cárcel despliega sistemática y sostenidamente, apuestan a recuperar humanidad. Advertimos aquí uno de los sentidos estructurantes de la presencia de la universidad en la cárcel: poder poner en debate con quienes participan de los espacios educativos y artístico culturales ofrecidos, aspectos que develen y den a los sujetos la capacidad de analizar y comprender las tensiones por los que transitaron a lo largo de su trayectoria vital y en el presente. La tarea educativa y los procesos de producción y consumo artístico y cultural en términos amplios pretenden incidir en el plano subjetivo, de modo que fortalezcan a la vez que construyan/construyamos en la medida de lo necesario, otras miradas respecto de sí mismos (y de los docentes, ya que nadie sale indemne de estos espacios) y de la sociedad.

Es por esto que sostenemos que la universidad ha de promover y proveer procesos educativos que permitan leer al mundo para comprenderlo y transformarlo. Así, la educación se puede re posicionar y diferenciar en el ámbito de la cárcel y de la mirada social hegemónica en la medida en que los docentes revisemos y redefinamos nuestra tarea en relación con la capacidad de transformación del mundo, sin dejar de lado el afecto y el reconocimiento del otro, pero centralmente por nuestra capacidad como mediadores en la alfabetización política (Freire, 1990) de los participantes de estos procesos: poder leer al mundo, a sus desigualdades, y tener la capacidad de pensar que las cosas están así, no son así y por tanto, pueden ser cambiadas, diría Paulo Freire.

Por otro lado, recuperamos la voz de Ulloa: «No aparece un otro, un tercero a quien apelar, que medie en términos de representante de la ley, que interponga un trato justo». ¿Puede la universidad constituirse en ese otro que articule con las organismos del Estado y las organizaciones que deben velar por los ? ¿Puede ser un actor comprometido en este campo de disputas? ¿Puede incidir en la construcción de otro discurso público y aportar a la revisión de la sensibilidad social sobre el encierro? Entendemos que es un camino posible para incidir en esa encerrona trágica. Tender puentes para *bajar* los muros de la cárcel y acompañar la presencia sostenida de un tercero que represente la ley y resguarde los derechos de las personas privadas de libertad.

Estudiantes universitarios detenidos: intersección de dos mundos. La universidad entra a la cárcel. La cárcel entra a la universidad

La cárcel es un lugar frío, duro, invasivo. No solo es el lugar donde se cumple una pena. Las cárceles de la provincia de Buenos Aires están denunciadas por sus condiciones inhumanas de habitabilidad, por la violencia, por la falta de recursos, la desidia, el abandono. En estos escenarios y como trasfondo las políticas educativas y de ejecución de la pena tejen marcos legales que promueven mejoras en la inclusión y acceso al derecho de la educación. Las cárceles se ven demandas a habilitar espacios educativos, a permitir el acceso a actores sociales como la universidad, ampliando las propuestas existentes. Las rutinas y formatos con los que se construye el día a día del encierro se ven interpelados por demandas que ocasionan irrupciones y cuestionan los modos en que «son aquí las cosas». Las dinámicas de cada unidad penitenciaria y del servicio penitenciario como institución son un desafío a superar en cada encuentro. Se trata de construir un espacio en el que se entablen nuevos diálogos; la cárcel es el territorio en el que debemos trabajar y las llaves de acceso las retiene el SPB, en un sentido literal y es parte de lo que está en disputa.

La tradición universitaria, asociada a la pertenencia de clase de sus miembros, ha encumbrado históricamente a sus casas de estudio, a sus docentes e investigadores, a sus graduados. Se ha investido desde lo social a quienes transitamos por la academia de un reconocimiento y valor social que con dificultad se equipare a otros espacios sociales, más allá de los procesos de ampliación del ingreso en especial desde el regreso a la vida en democracia. Los universitarios legitiman su condición de «herederos» sociales en su conquista de títulos académicos y en este camino, para grandes grupos sociales «la expectativa subjetiva de acceder a la enseñanza superior tiende a ser aún más débil que sus posibilidades objetivas para los sectores más desfavorecidos» (Bourdieu y Passeron, 2003, p. 19). Se identifican entonces dos facetas de esta novedad. Por un lado, el modo en que se construye la incorporación de este nuevo actor social hacia el interior de la Universidad. Como contracara de la moneda, la construcción subjetiva de quienes ahora son estudiantes universitarios, pero es por estar presos que pudieron alcanzarlo, como expresaba José «Si, ahora estoy en la universidad… pero antes, tuve que estar en la cárcel» (Estudiante de la primera cohorte de Comunicación Social, 2014 UP 2).

La Universidad tiene nuevos estudiantes: de una tradición elitista a la inclusión de una matrícula inesperada

La presencia de estudiantes detenidos en la matrícula de la universidad exige una amplia revisión de prácticas y de perspectivas respecto de pensar políticas inclusivas para un estudiantado no esperado. Y hay que responder con celeridad porque además, ya están matriculados, son nuevos y nuevas estudiantes.

La vida cotidiana de las unidades académicas se ve demandada a revisarse en múltiples aristas. Una de las más evidente, por expuesta y urgente, es la tarea administrativa, ya que los plazos, las particularidades que presentan los estudiantes que no asisten a las clases regulares, que tienen dependencias de juzgados y del propio SPB para poder acceder a exámenes en las sedes; que tienen dificultades para reunirse con su documentación, entre otros, generan situaciones y necesidades que se instalan en principio como *imposibilidad* y de ahí transita hacia la *excepción*. A medida que la matrícula se amplía y se sostiene en el tiempo, se demandan revisiones de reglamentos, normas y prácticas rutinizadas para contemplar a estos nuevos estudiantes con plenos derechos atendiendo a las condiciones en las que llegan. Pero hay una dimensión menos exhibida que es la del prejuicio: la presencia de personas que han cometido delitos de diferente índole (o están procesadas por ello), en el seno de la Universidad, aquella institución destinada a pocos. De diferentes modos se los niega, se solapa su presencia, se los olvida, se hace opaca la condición de estudiante: de modo sutil y a veces de modo extremo.

La disputa de sentidos en la condición de estudiantes plenos de derechos en el seno de la universidad que los recibe es un espacio de conquista y de necesaria construcción. En este desafío, la visibilización de estos estudiantes con necesidades que deben ser atendidas desde la propia universidad (desde la asignación de materiales de estudio y de materiales didáctico hasta inscripciones y rematriculaciones que se hacen en línea y en las unidades penales no se les da acceso a internet); garantizar el acceso y disfrute de todos los servicios (salud, alimentación, deportes, recreación por ejemplo) que se disponen para el conjunto de estudiantes, es un desafío y una disputa.

Se juega en esta disputa el modo en que la sociedad en su conjunto ve y entiende a la cárcel: como depósito y descarte social. Desde el sentido común sedimentado es un lugar de castigo, que encarna todo lo malo por lo que quienes se alojan allí no son merecedores de recursos. Desde esa posición es fácil trasladar la mirada hacia la población estudiantil detenida como «descarte» y como tal destinataria de todos

aquellos recursos que sobren, que necesiten reubicarse o bien deban tirarse y entonces, «por ahí les viene bien en la cárcel». En un contexto en que el presupuesto se restringe, la disputa y la brecha se amplía para garantizar igualdad de acceso a una educación de calidad para este nuevo estudiantado.

Identificamos que en estos años de trabajo se han fortalecidos dos aspectos a nuestro entender estructurantes y facilitadores del avance del trabajo desde una perspectiva emancipatoria y crítica de la educación: la creación y sostén de las aulas universitarias existentes y los centros universitarios conformados por los y las estudiantes detenidos desafiando y disputando a la cárcel la conformación subjetiva de quienes habitan y trabajan en esos espacios. Y la conquista de la voluntad política en diferentes niveles de la conducción de la universidad que sostienen la dirección y el trabajo en este sentido.

La universidad entra a la cárcel

Para pensar los modos en que se despliega la tarea de la universidad en la cárcel necesitamos exponer que el ingreso y permanencia de la Unicen está asociado con el requisito puesto al SPB de disponer de un espacio de uso exclusivo en el que desarrollar su tarea y a partir de allí, trabajar para que los y las estudiantes puedan asistir diariamente. Ese espacio que denominamos aula universitaria se constituye en el enclave desde el que la universidad se proyecta hacia el interior de la cárcel. La Unicen cuenta con cuatro aulas ubicadas en sendas unidades penales.

Las unidades académicas que ofrecen carreras organizan e implementan clases, tutorías, proveen materiales de estudio y diferentes recursos necesarios para el desarrollo de la vida académica.

Un aspecto que merece una mención especial respecto de la vida en las aulas es la existencia de centros universitarios. Estas son organizaciones formalmente constituidas, con un estatuto propio y elecciones de representantes por voto directo que conforman una comisión directiva. Cuando los centros universitarios logran consolidar una conducción democrática, es regular que se destaque el valor que se le asigna a lo colectivo desafiando el modelo impuesto por la cárcel, lugar donde es un permanente apelar al conflicto, a la individualidad, a la segregación y al aislamiento.

Es en la vida cotidiana donde se juegan los *adentros* y los *afueras* de los centros, los modos en que se constituye ese centro y, con él, los diferentes actores sociales. Más allá de advertir que la universidad ingrese en la cárcel y la cárcel lo haga en la

universidad, interesa identificar los impactos, movimientos y ajustes que este (des)encuentro produce, y la emergencia de un tercer actor: el centro universitario visto como unidad educativa.

Los centros universitarios vistos como unidades educativas, con relaciones de dependencia, de intersección, de autonomía, de construcción y consolidación material y simbólica de un espacio educativo en un territorio en el que se depende de dos instituciones dominantes con intereses comunes y otros en colisión, pueden ser analizados no ya como *la universidad* o *la cárcel*, sino como una construcción nueva que disputa los modos de funcionamiento a ambas y construye los propios.

En esta construcción se juegan interpretaciones de mundo que se incorporan como estructurantes de la subjetividad de los actores y se actúan en el entramado de las relaciones sociales de la vida cotidiana, resignificando y reactivando sentidos compartidos sedimentados y naturalizados por los actores que son parte de ese juego de relaciones.

La universidad, además, diseña otros caminos, los de la extensión, para llegar y promover encuentros, construir sentidos con poblaciones que han sufrido en gran medida, vulneraciones a sus derechos, entre otros, el del acceso a múltiples campos de las artes y de la cultura en sentido amplio.

Los destinatarios son sujetos que en amplia mayoría dan cuenta de trayectorias escolares complejas y discontinuas, con ingresos y salidas de escuelas *de la calle* en su infancia y adolescencia y un modo similar en su período de detención por la política de traslados que hace el SPB. Parecería paradojal que estando en la cárcel buena parte de los detenidos alcanzan por primera vez el cumplimiento del derecho a la educación obligatoria, que en Argentina incluye los últimos años del nivel inicial y los niveles primario y secundario.

Si la mirada se coloca desde el punto de vista del actor social emergen otras dimensiones que develan las disputas que se despliegan en el territorio de la cárcel y más allá. En estos reconocimientos, desde las biografías de los estudiantes, desde sus expresiones pueden advertirse aspectos invisibilizados si solo se exponen como avances de los programas de la Unicen sus actividades, la matrícula o el presupuesto como aspectos relevantes a la hora analizar el impacto, diseñar nuevos proyectos, o rendir cuentas. Se nos abren otros interrogantes ¿Quiénes son estos nuevos estudiantes? ¿Qué

historias traen? ¿Qué devenires se trazan entre los muros que desafían el afuera? Atentos a las consideraciones antes expuestas, quienes llegan son especialmente jóvenes y pobres. Advertimos en los años de trabajo la incidencia que el acceso a la educación tiene en la subjetividad de quienes transitan por las aulas universitarias. Esta es una línea sobre la que se desea profundizar en futuros trabajos. Se advierten como principales aspectos identificados hasta el momento:

La oportunidad de conocer, la alegría y el desafío de estudiar. El reconocimiento de su propia condición de sujeto con capacidades para aprender, con disposiciones hacia el estudio, con la inteligencia suficiente para enfrentarse a un lenguaje académico y a desafíos intelectuales. Esta es una marca que se acumula y desalienta muchas veces construida o sostenida desde y en las instituciones educativas, ámbitos que señalan, seleccionan, descartan sin mucha reflexión a niños y jóvenes que quedan librados a su propia suerte. La escuela moderna ha sido y es una herramienta de transformación, pero también un espacio de selección y exclusión de grandes sectores de la población a los que se les niega el derecho a desarrollar sus capacidades, el acceso al conocimiento acumulado y con ello a disputar espacios sociales y laborales. Es la posibilidad de ver y escuchar de la boca de la población históricamente excluida el reconocimiento de una oportunidad a la que se accedió porque se está preso: «nunca me imaginé que yo iba a ir a la universidad». Y con esto describir una paradoja: se abre un horizonte de posibilidades negado como derecho de cuna que se tuerce porque se está en la cárcel.

El reconocimiento de sí como sujeto que aprende y la posibilidad de compartir aquello que ahora se sabe. Valorar lo aprendido como saber social acumulado y como parte de su vinculación con el resto de la humanidad. Este reconocimiento los habilita y potencia en la trama vincular y de relaciones en dos sentidos. Por un lado, al interior del centro universitario, la oportunidad de solidarizarse con quien lo necesite, ofreciendo su saber para que el compañero supere obstáculos, convertido en par orientador que se constituye en un horizonte de posibilidad hacia *otra persona*, a partir de *ser universitario*. En segunda línea, pero con igual valor que la anterior, encontrar en el reconocimiento de esa nueva identidad de *estudiante universitario* un espacio de reconstrucción de sus vínculos familiares, en especial con su descendencia. Ser *el orgullo* de la familia, *ayudar a los hijos*, poder explicar algo que se conoce son modos nuevos e inesperados de reconocerse que potencia su condición de ganar respeto y reconocimiento en su entorno familiar.

Estos *desplazamientos* desde el lugar *asignado* socialmente a las personas detenidas (con o sin condena) al lugar *conquistado* en su ingreso a una carrera universitaria le habilita un traspaso identitario de *preso* a *estudiante universitario*. En ese tránsito se reconoce que se fortalece no solo a los destinatarios de la educación superior, sino a sus pares, participes de los espacios de intercambio y ayuda mutua que se genera en los centros universitarios y se extiende a los pabellones de las unidades penitenciarias. Y llega también a la familia, ya que alguno de sus miembros pudo quebrar un destino anunciado y llegar a la universidad, aunque primero y para lograrlo, tuvo que estar preso.

Bibliografía

Buenos Aires. Gobierno de la Provincia (1978). Decreto-ley n.º 9079. Ley Orgánica del Servicio Penitenciario. Recuperado de https://normas.gba.gob.ar/documentos/Bl5aWUQV.html

Bergman, M., Masello, D., Arias, Ch., Fondevila, G., y Vilalta Perdomo, G. (2014). *Delito, marginalidad y desempeño institucional en Argentina: resultados de presos condenados. Capítulo Argentina.* Buenos Aires: Untref. Recuperado de http://celiv.untref.edu.ar/descargas/InformeArg2014_Online.pdf

Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

De Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer.* Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.

Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) (2016). *Derechos humanos en Argentina. Informe 2016*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores-CELS. Recuperado de http://www.cels.org.ar/especiales/informeanual2016/

Del Valle, D., Montero, F., y Mauro, S. (Comps.) (2016). *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. Buenos Aires: IEC-Conadu-Clacso. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.762/pm.762.pdf

Feldfeber, M., y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de «nuevo signo». *Educ. Soc.*, *32*(115), 339-356. Recuperado de http://www.cedes.unicamp.br

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación*. Buenos Aires: Paidós.

Grosso, F. (2015). La Universidad en la Era del Kirchnerismo. *Revista Universitaria*. Recuperado de http://www.revuniversitaria.com.ar/index.php/opinion/item/361-la-universidad-en-la-era-del-kirchnerismo

Guemureman, S, (2015). *Adentro y afuera: juventudes, sistema penal y políticas de seguridad*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario-Clacso. Recuperado de https://core.ac.uk/reader/79474100

Roussillon, R. (1989). Espacios y prácticas institucionales. La liberación y el intersticio. En R. Kaes *et al*., *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., y Lomagno, C. (2006). *Revisión del concepto de educación no formal.* Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal. Buenos Aires: OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Recuperado de https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/EducaNoFormal/SIRVENT-MT_EDUCACION%20NO%20FORMAL.pdf

Umpierrez, A. (2012). Miradas. La educación en la cárcel desde el punto de vista de los estudiantes. Informe presentado en las *Primeras Jornadas regionales «Educación en la cárcel. Políticas y prácticas educativas*». Buenos Aires: Unicen-Defensoría General [mimeo].

Wacquant, L. (2011). Forjando el Estado neoliberal: Workfare, Prisonfare e Inseguridad Social. *Prohistoria, 16.* Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-95042011000200006&lng=es&tlng=es

1.3.

Imaginando posibles: estudiantes universitarios en situación de privación de libertad

Cecilia Baroni y Natalia Laino

En el presente artículo presentaremos algunas reflexiones acerca de la experiencia de estudiar psicología en situación de privación de libertad carcelaria como un posible aporte al campo de estudio de la formación humana y la privación de libertad.

Tanto en Uruguay como en la región, así como en otras partes del mundo, las experiencias de cursar estudios universitarios en privación de libertad son mínimas y, cuando las hay, además de ser bastante restringidas, deben sortear una considerable cantidad de obstáculos y tensiones propias de las instituciones penitenciarias así como del entrecruce de dos instituciones: la cárcel y la universidad. Estas experiencias incluyen modos bien diversos, desde estudios universitarios a distancia, como es el caso del Programa de Estudios Universitarios en Centros Penitenciarios de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España; la implementación de cursos genéricos con el objetivo de crear comunidades de aprendizaje, como es el caso de la Universidad de Cambridge en Inglaterra; hasta la posibilidad de cursar licenciaturas en centros universitarios dentro de la cárcel, como es el caso del Programa de Estudios de la Universidad de Buenos Aires en el Servicio Penitenciario Federal (SPF) (UBA XXII). Entre estas experiencias encontramos algunas ya consolidadas con más de treinta años de trayectoria, y otras que poco a poco comienzan a generar acciones para instalar los estudios universitarios como una posibilidad en los contextos de encierro.

En nuestro país, imaginar la posibilidad de cursar estudios universitarios estando en la cárcel es algo relativamente nuevo. Existen experiencias de PPL solicitaron salidas transitorias para poder estudiar en la Universidad de la República desde hace algunos años, pero esto se debía a situaciones muy puntuales y desde gestiones individuales. Cabe destacar que la Udelar es la única institución pública y gratuita de nivel superior, autónoma y cogobernada por los tres órdenes que la componen: estudiantes, docentes y egresados. Entre sus fines se plantea la enseñanza y la habilitación para el ejercicio profesional, la promoción de investigación y producción de conocimiento científico, contribuyendo al estudio de problemas de interés social, así como el desarrollo de actividades en el medio con actividades de extensión universitaria.

En cuanto a los estudios universitarios en los contextos de encierro carcelario desde 2016 comienzan a producirse una serie de acontecimientos que, apoyándose en los antecedentes precedentes, permiten iniciar un proceso de consolidación e institucionalización en la Universidad. Desde ese año podemos situar al menos tres hitos relevantes para este proceso:

1. la firma de un convenio entre el INR y la Udelar, y a continuación, a pedido del orden estudiantil, la propuesta de avanzar sobre la democratización del acceso a la Universidad de las PPL, aprobada por el Consejo Directivo Central (CDC) de la Udelar

2. La realización del proyecto *Hacia una agenda articulada de investigación y políticas penitenciarias* del Programa Semillero de Iniciativas Interdisciplinarias, a finales de 2016, que se propuso consolidar un espacio de intercambio y trabajo conjunto entre equipos docentes de la Udelar sobre temas vinculados al sistema carcelario, incluyendo en su agenda la temática de la educación universitaria en contextos de encierro carcelario

3. A partir de los encuentros generados en el Semillero, a comienzos de 2017, se instala un espacio de trabajo con participación de diversos servicios universitarios que luego se configura como *Mesa de educación terciaria en cárceles* para coordinar acciones y promover la democratización de los estudios universitarios en contextos de encierro carcelario. Asimismo cabe destacar el encuentro, organizado por la Facultad de Ciencias Sociales en 2016, con docentes invitadas de la UBA y del Centro Universitario San Martín para intercambiar experiencias; así como la financiación por parte de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Udelar, en 2016, del proyecto de innovación educativa «La libertad de estudiar. Implementación de modalidad de cursada de la carrera de Psicología para estudiantes privados/as de libertad», constituyéndose este proyecto en un antecedente relevante para los estudios universitarios en cárcel.

A estos acontecimientos debemos agregar otros que sucedieron a nivel nacional y que colaboran en el proceso de consolidación. En 2008 se aprueba la Ley General de Educación (n.º 18.437) que además de reconfirmar la educación como un derecho humano fundamental, reconociendo los sectores más discriminados, indica la importancia de la continuidad educativa. En 2005, junto a la declaración de *emergencia carcelaria* del presidente Tabaré Vázquez, se aprueba la llamada Ley de Humanización Carcelaria (n.º 17.897) que inaugura la posibilidad de redimir pena por trabajo y por estudio y de cierta manera impulsa —junto a otras medidas de la reforma penitenciaria— el aumento de horas de enseñanza primaria y secundaria para personas

privadas de libertad. Y a estos podríamos agregar una serie de cambios incluidos en el proceso de la reforma penitenciaria como el ingreso de operadores y técnicos civiles, coordinaciones interinstitucionales que permiten una fuerte presencia de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en las unidades, capacitación y profesionalización del personal, creación del Cefopen, entre otros. Estos hitos que destacamos se convierten en resultados y consolidación de formas (convenios, protocolos, leyes, etc.), pero sobre todo dan cuenta de procesos, de relaciones de fuerzas y de movimientos intensivos colectivos.

En cuanto a la Facultad de Psicología, desde 2010 —a partir del pedido de estudiar Psicología de una persona privada de libertad— se llevan adelante acompañamientos a la cursada de estudiantes en distintas unidades penitenciarias que les permita comenzar, transitar y culminar la carrera universitaria. Instalar la posibilidad de que los estudiantes en situación de privación de libertad pudieran cursar psicología es fruto del esfuerzo y trabajo colectivo, que en una primera fase podemos definirlo en tanto impulsado desde lo micropolítico y la experimentación (Deleuze y Guattari, 2010), y que, en esta segunda fase, se encuentra en un proceso de consolidación tanto a nivel de la Facultad de Psicología como de toda la Udelar.

¿Cuáles han sido las condiciones de posibilidad para que actualmente casi cien estudiantes que se encuentran en situación de privación de libertad realicen estudios universitarios? ¿Qué conexiones se produjeron para hacer posible este paisaje y entre qué elementos? En definitiva, ¿qué agenciamientos colectivos de enunciación se han puesto en funcionamiento para que esto sea posible?

Hace varios años que la Universidad de la República se ha involucrado considerablemente en el campo carcelario con una presencia comprometida y sostenida. Diversas producciones dan cuenta de esto, tanto en lo que refiere a la extensión y las actividades en el medio, como a la investigación y a la enseñanza, y tanto desde una amplia participación de servicios universitarios, como de grupos de investigación y colectivos universitarios (con participación de estudiantes, docentes, egresados y otros actores no universitarios). A pesar de ello, de alguna manera, y aun problematizando sobre esto mismo, la mayor parte de estas producciones han implicado *tender* —y lo decimos con total convicción de que eso era y es necesario— las diversas problemáticas que se presentan en este campo y a sus principales involucrados. Esto implica que la Universidad, de algún modo, se siga relacionando con *los presos* como objeto tanto de estudio como de intervención. Sin embargo, percibimos que a partir de comenzar a

referirnos a las personas privadas de libertad como estudiantes universitarios privados de libertad, donde para la Universidad pasan a ser *sus* estudiantes, comienza de alguna manera a instalarse un nuevo problema en el campo de lo carcelario.

Esta inauguración, que haya estudiantes universitarios dentro de las unidades penitenciarias, implica para la Universidad un cierto desvío o la creación de un umbral de cómo venía produciendo, abordando y planteándose el problema de lo carcelario. Los estudiantes privados de libertad (EPL) son parte de su población, son personas en situación de privación de libertad que han podido devenir en universitarios. Esto implica reconocer a sus actores y sus trayectorias en este campo: hay privados de libertad con títulos universitarios, hay otros que eran estudiantes antes del ingreso a la prisión, hay funcionarios, familiares y autoridades que ya conformaban la población universitaria. Pero en este caso, y por primera vez, también implica definir políticas y estrategias específicas para que dichos estudiantes puedan avanzar y culminar sus estudios. Y como en toda inauguración es necesario imaginar mundos posibles (Guattari, 2013) porque los escenarios-mundo no están dados de por sí, sino que hay que crearlos colectivamente.

Podríamos decir que en estos años se ha venido generando un importante proceso colectivo que permitió fundamentalmente comenzar a hacer posible que dentro de la prisión haya estudiantes universitarios con todo lo que ello implica (entre otras cosas conciencia de estar en una organización autónoma y cogobernada), y que las distintas Facultades puedan comenzar a visibilizar a dicha población (lo que provoca meterse con sus propios prejuicios y limitaciones) pudiendo cuestionarse desde los límites de sus edificios y el concepto de aula, hasta qué significa educar para la libertad y si eso es posible generarlo desde la cárcel. Como analizador de esto compartimos que aún hoy no se dirime el lugar desde donde la universidad va a generar las políticas para los EPL, y esto también incluye la discusión sobre si se piensa desde las líneas de enseñanza o de extensión universitaria. Lo que sí hemos podido visualizar en este tiempo es que como universitarios nos urge atrevernos a movernos de los límites que muchas veces nos encierran. Encierros que hablan más sobre imágenes de pensamiento (Álvarez, 2007) que sobre muros edilicios.

Psicología ha sido pionera tanto en el acercamiento a dichos estudiantes, en la promoción de los estudios universitarios, como en el acompañamiento pedagógico, llegando en 2017 a contar con el 50 % del total de los estudiantes universitarios en privación de libertad (EUPL) (23 de un total de 40 estudiantes). La presencia de Psicología en las UP llevó a que algunas personas estudiaran Psicología porque era a lo

que podían acceder. Eso colaboró a que otras Facultades comenzaran a tener presencia en las unidades y pudieran ofrecer y garantizar el acceso a otros estudios de grado. Dicho proceso también implicó —y como todo proceso de inauguración continúa— instalar a la interna de la Facultad de Psicología la necesidad de movernos e inventar otras formas de acceso a poder cursar dado que no todos los estudiantes pueden asistir a clase en un salón y que la formación de los psicólogos no empieza ni se termina en su edificio, hecho que hace retomar los cuestionamientos acerca de en qué territorios nos movemos.

El trabajo con los EPL comenzó a oficiar como analizador (Lourau, 1970) y permitió, en algunas oportunidades, comenzar a interrogar la mirada que la organización educativa Facultad de Psicología estaba produciendo sobre la enseñanza y los procesos pedagógicos. Un claro ejemplo de esto lo muestra la preocupación, en un contexto de numerosidad, por parte de los docentes acerca de la presencialidad en los cursos de carácter obligatorio. Otro analizador en este campo de problemas tiene que ver con el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) en educación (cursos a distancia e inclusive inscripciones por internet) que *modernizando* nuestra universidad actual entra en conflicto con la prohibición del acceso a internet en la mayoría de las unidades penitenciarias (por razones de *seguridad*). Hecho que genera que los EPL no puedan cursar online o inscribirse, o al menos no hacerlo por sus propios medios. La Facultad de Psicología, en relación con los lineamientos de la segunda reforma universitaria, pudo concretar, entre otras cosas el cambio de plan de estudios, actual Plan 2013, que entre otras cosas incluye algunos avances importantes como la creditización, la semestralización y la flexibilidad curricular entre otras. Uno de los cambios más importantes, por lo menos desde el punto de vista estudiantil, fue el poder dar exámenes libres de las unidades curriculares obligatorias (UCO), cambio muy resistido a nivel institucional por décadas y que en el caso de Psicología se pudo concretar por tener, en el momento de la discusión política y académica del nuevo plan para EPL y tomarlos como ejemplo a la hora de pensar en las modalidades de cursada y evaluación. Implementar modalidades libres de cursada se hacía necesario pensando en las características de los EPL, pero también trasladando la problemática a otros estudiantes que pudieran cumplir alguna de las condiciones que presenta un EPL como no acceder a materiales por no contar con conectividad, no poder trasladarse y por lo tanto no poder acceder a las diversas instancias académicas obligatorias, estudiantes que vienen de diversas localidades de nuestro país o que trabajan y estudian, etcétera.

Como en todo proceso de inauguración las situaciones van surgiendo en la medida en que se van transitando y es en ese camino que se van diseñando e instrumentando las estrategias para su atención. Esto genera altos niveles de presión en quienes trabajan con esta temática porque implica dar respuesta a los procesos formativos de los estudiantes, que tiene derechos como cualquier estudiante de Psicología, pero, al mismo tiempo, ir generando insumos que acumulen en los procesos institucionales de atención a las y los EPL y que requieren especificidades, como por ejemplo contar con un docente que asista a la unidad carcelaria a tomar el examen que el estudiante preparó.

Actualmente, y luego de al menos ocho años de acompañar a EPL en sus trayectorias formativas, en seis UP, Psicología está trabajando, en el marco del trabajo de un grupo cogobernado, en el diseño y aprobación de un «Protocolo para el ingreso y trayectoria educativa de las y los estudiantes en situación de privación de libertad carcelaria». Pero para llegar a esto fue necesario construir un problema y generar condiciones de visibilidad, y como sabemos esto no se hace sin tensiones, sin situaciones conflictivas y sin ruidos institucionales.

Dejar de ser preso para pasar a ser reconocido como estudiantes es un aporte fundamental de la educación universitaria para pensar la formación humana en contextos de encierro. Sabemos que la educación siempre conlleva el riesgo de estar involucrada en procesos de disciplinamiento (Foucault, 2005) y de control (Deleuze, 2014) en el actual semiocapitalismo con un modo de producción que explota el trabajo cognitivo (Berardi, 2007). Y en este sentido entendemos que puede ser riesgoso, o podríamos decir más precisamente peligroso, ligar la educación a la intención de la rehabilitación de las personas privadas de libertad (Bové Giménez, 2015). Otro de los riesgos que conlleva es vincularla a la aspiración de la baja de reincidencia.

La educación universitaria en los contextos de encierro tiene que ocupar el lugar que ocupa para todos los ciudadanos, y ese es el lugar de un derecho fundamental. Para la Universidad además contribuye con uno de sus objetivos fundantes como lo es democratizar el accesos al conocimiento a la vez que aporta a la posibilidad de construir un pensamiento crítico, reflexivo, que —entre otras cosas— permita problematizar el estatuto de verdad incuestionable de nuestras creencias colectivas y eso también incluye los modos en los cuales nos construimos como sujetos (Foucault, 1990).

La experiencia de este tiempo nos ha mostrado que la posibilidad de ser reconocido como estudiante universitario, identificado para dar un examen o asistir a una clase —y no para el famoso *cuente*—, acompañado en la celda o en el salón más

cercano para preparar un examen, o para leer un texto con otro estudiantes, ha posibilitado la construcción de nuevos modos de subjetivación. Modos que bien podríamos llamar *personajes* en tanto son creaciones posibles en nuestras estéticas existenciales, personajes que han sido silenciados por ese único que ofrece la institución total cárcel: la del delincuente. Y es en este sentido que la formación pueda encontrar un lugar novedoso en el contexto carcelario, en el sentido del devenir y de trastocar algunas construcciones «identitarias» que responden a procesos históricos, culturales y colectivos, para pasar a experimentar el carácter permeable de nuestros modos de subjetivación. Cabe aclarar que cuando nos referimos a la construcción de nuevos personajes no nos estamos refiriendo a personajes individuales, a personajes *yo*, sino a personajes colectivos, agenciamientos colectivos de enunciación, nuevas relacionalidades que permitan replantear las posiciones que ocupamos.

Y ocupar nuevas posiciones genera tensiones, porque las posiciones se crearon por ser necesarias para ciertas estrategias y para ser sostenidas. ¿A qué nos referimos con esto? El sistema penitenciario tiene en sí mismo una fuerte contradicción, y es que al tiempo que intenta mejorar sus condiciones y rehabilitar a sus internos (tal como se lo ha propuesta la actual reforma penitenciaria), ha sido inventado fundamentalmente para cumplir una función de castigo (tal como se aclama hoy en día desde un fuerte sentido común punitivo), porque cómo se nos puede ocurrir que el encierro sea una forma de rehabilitación. La función que tiene la prisión, como ya lo dijo Foucault (2005) es la de una distribución estratégica, la de organizar los *ilegalismos*, generar umbrales de tolerancia, producir al delincuente, pero sobre todo volver natural el poder de castigar y ligarlo al poder normalizador en el cuerpo social entero. Por lo tanto asistimos a fuertes contradicciones en el campo carcelario y sobre lo que se espera de aquellos que allí permanecen: ¿castigo, rehabilitación? Pero en definitiva insiste el mantenimiento de ciertas formas. Por eso nos preguntamos acerca de las posiciones y de construir y ocupar otras que puede ser inesperadas en lo carcelario.

¿Qué sucede cuando *una persona presa* estudia en la universidad? En este tiempo de trabajo hemos visualizado que construir la posición del estudiante universitario en la prisión es bastante inesperada y por lo tanto muy resistida. Recordemos que uno de los fuertes cambios que se dio en el proceso de la reforma penitenciaria fue el ingreso de operadores penitenciarios civiles para estar en el contacto directo con los privados de libertad y acompañar sus actividades cotidianas, y parte de los requisitos previstos para esta función fue contar con el ciclo básico de educación secundaria. Por lo tanto,

construir una nueva posición tensiona inevitablemente otras posiciones que se han ido generando a la interna del sistema penitenciario.

En este sentido nos preguntamos sobre lo que implica la formación humana en contextos de encierro carcelario, sobre cómo *humanizar-nos* cuando sabemos que el encierro deshumaniza. Cómo nos construimos en humanos y qué posibilidades tenemos para eso. Foucault (2005) ha sido muy crítico con el proyecto de humanización que implicó el pasaje del suplicio al nacimiento de la prisión analizando que con la benignidad de las penas quedó invisibilizado o suavizado el poder de castigar. Por lo tanto cada vez que hablamos de humanización para referirnos a lo carcelario tenemos que ser muy cuidadosos con esa idea. Pero pensar en términos de formación nos permite poner la mirada sobre los procesos de subjetivación que construimos para constituirnos como humanos. Formación en tanto acción, política del movimiento y del encuentro, que solo es posible con otros. Esto nos lleva al movimiento propio de las formaciones, formas que no están ni terminadas ni acabadas, ni tampoco piden estarlo. Inconformidad dirá Marcelo Percia (2011) para referirse a esta estética de las formas que siendo inconformes se mueven, se transforman, experimentan. Gilles Deleuze (2008) recupera el pensamiento de Spinoza para hablar del plano de inmanencia para referirse al plano de los elementos no formados, de las relaciones de movimientos y de reposo, de los flujos y los grados de fuerza. En este sentido pensamos que estudiar también nos da la posibilidad de formarnos, una formación que implica estar inconformes con las formas que se han establecido como únicas, verdaderas y absoluta también desde la enseñanza. Inconformes ante esas formas-sujetos que nos encierran y que nos hacen creer que solo podemos ser forma-identidad perdiendo de vista el lugar de los otros con quienes nos configuramos como seres humanos. Por lo tanto introducir los estudios universitarios en la cárcel también implica de algún modo *inconformar* e incomodar, es decir generar nuevas formas donde antes no las había, y estas formas también hablan sobre cómo nos podemos encontrar los humanos para construir otras imágenes-mundo posibles.

Bibliografía

Álvarez, E. (2007). La imagen del pensamiento en Gilles Deleuze. Tensiones entre cine y filosofía. *Revista Observaciones filosóficas*, (5). Recuperado de https://www.observacionesfilosoficas.net/laimagendelpensamiento.html

Berardi, F. (2007). *Generación Post-Alfa: Patologías e imaginarios en el semio-capitalismo.* Buenos Aires: Tinta Limón.

Bové Gimenez, M. E. (2015). *Coerción y libertad: la educación en cárceles. Un estudio de caso en una cárcel de mujeres de Uruguay.* Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Deleuze, G. (2008). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus.

Deleuze, G. (2014). *Post-scriptum* sobre las sociedades de control. En G. Deleuze, *Conversaciones* (pp. 277-286). Valencia: Pre-textos.

Deleuze, G., y Guattari, F. (2010). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia***.** Valencia: Pre-textos.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. Buenos Aires: Cactus.

Laino, N. (2015). *Producciones Peligrosas. Miradas y palabras sobre la delincuencia femenina en el estudio para la libertad anticipada* (Tesis de Maestría en Psicología Social. Universidad de la República. Uruguay). https://hdl.handle.net/20.500.12008/5485

Lourau, R. (1970). *El análisis institucional* (N. Fiorito de Labrune, Trad.). Buenos Aires: Amorrortu.

Percia, M. (2011). *Inconformidad. Arte, política, psicoanálisis*. Lanús: La Cebra.

Uruguay (2005). Ley n.º 17.897: Ley de Humanización y Modernización del Sistema Carcelario. Libertad Provisional y Anticipada. Recuperado de https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17897-2005/13

Uruguay (2008). Ley n.º 18.437: Ley General de Educación. Recuperado de https://www.impo.com.uy/educacion/

1.4 Identidad laboral y derecho al trabajo en prisión: desafíos para la pedagogía especial

Valeria Friso y Luca Decembrotto

Introducción

La pedagogía especial hoy, en Italia, está llamada a trabajar en varios frentes proponiendo acciones y reflexiones a menudo inéditas a las preguntas actuales. Frente a las nuevas interrogativas, las reflexiones que emergen deben poder orientar en la complejidad creando mediaciones significativas.

En el trabajo pedagógico es importante que esto ocurra también a través de una *acción* en la que los objetivos principales de la educación inclusiva se reconozcan en todas aquellas acciones que tiendan a garantizar un derecho igual para todos a una educación de calidad, en beneficio de quien más lo necesita (Canevaro, 2008).

La pedagogía especial, reconociendo la inclusión como un proceso de «tensión utópica a lo posible del mañana» (Bertin y Contini, 2004), tiene como tarea proporcionar «una nueva mirada» a la sociedad, valorando y reconociendo a todos como personas —cualquiera sea su condición— portadoras de experiencias y habilidades. En estos términos,

> el desafío de la educación (y en particular de la pedagogía especial) está, sobre todo, donde el sentido común ve la imposibilidad del cambio y la impracticabilidad de cualquier progreso: lograr proceder a través de utopías, como anticipaciones de posibles realidades, es de hecho, peculiar de la pedagogía especial y no solo característica habitual de la pedagogía general (D'Alonzo, 2003, p. 14).

«La pedagogía especial debe […] ocuparse de la educación de personas que a menudo la sociedad ha marginado, excluido, segregado» (D'Alonzo, 2003, p. 13), como en el caso de las personas privadas de la libertad personal y recluidas en instituciones penales. La exclusión de la vida social de ciertas categorías de personas ha representado por mucho tiempo un tema de gran interés del cual la pedagogía especial se ha ocupado, tratando de ir más allá de la perspectiva de la institucionalización y promoviendo —en una dirección inclusiva— el reconocimiento de los derechos y la dignidad de todos para poder ser ciudadanos capaces de hacer su propia contribución a la sociedad.

La reflexión de este aporte propone avanzar hacia la construcción de una pedagogía integrada que sea capaz de interrogarse ya sea sobre las problemáticas generales como sobre las diferencias individuales, promoviendo la inclusión en

contextos históricamente creados para excluir y marginar a una parte de la comunidad, como la detención.

Cárcel y trabajo

Según la Constitución italiana, las penas deben tender a la reeducación del condenado (art. 27 de la Constitución italiana), una función de la pena aplicada también al sistema de detención. Este mandato constitucional se traduce del Reglamento Penitenciario de 1975 en un tratamiento de rehabilitación dirigido a la reintegración social de los presos (artículo 1 OP). Se intenta lograr este objetivo a través de un conjunto de actividades (llamados elementos del tratamientocolectivas e individualizadas: preferentemente, educación, trabajo, religión, actividades culturales, recreativas y deportivas, así como contactos oportunos con el entorno externo y las familias, contactos que el tratamiento de rehabilitación debería facilitar (15 OP), como otros elementos del tratamiento. Se habla específicamente de elementos del tratamiento y no de contenidos del tratamiento, como en el reglamento penitenciario anterior creado durante el período fascista, ya que estos no consideraban la posibilidad de promoción humana del prisionero, como estaba pensado en el tríptico anterior de actividades admitidas en prisión, a través del cual ejercer la disciplina de custodia: la obligación de trabajar, la educación y la participación en prácticas religiosas —de culto católico—. Se reconoce la multidimensionalidad del ser humano así como las peculiaridades diferentes de persona a persona.

El actual reglamento penitenciario italiano estructura el tratamiento de rehabilitación en tres momentos fundamentales: la detección de necesidades («necesidades particulares de la personalidad de cada sujeto»), la observación científica de la personalidad («para detectar deficiencias psicofísicas y otras causas de inadaptación social») y el desarrollo de la verdadera reintegración social (art. 13 OP). Es frecuente que la actividad educativa de los funcionarios jurídico-pedagógicos (ex educadores penitenciarios) se concentre principalmente en el segundo momento —el de la observación— útil para responder a una serie de solicitudes prácticas, legales y burocráticas, útiles para el Poder Judicial y el abogado del recluso. Entre ellas, por ejemplo, existe la necesidad de redactar continuamente informes resumidos (producto de la observación), necesarios para que el Tribunal de Supervisión pueda orientar su decisión respecto a la concesión o a la revocación de las medidas alternativas a la detención (libertad condicional en el servicio social, detención domiciliaria,

semilibertad y libertad anticipada). La actividad de observación es, por lo tanto, un aspecto crucial de la vida en prisión, sobre todo bajo el punto de vista formal y jurídico, para el acceso a los beneficios de la ley, pero no es la más importante respecto a la vida de la persona privada de su libertad, ni respecto a la óptica de una pedagogía que apunta al significado completo del proyecto propuesto al detenido. Al contrario, el tercer momento del tratamiento de rehabilitación, el desarrollo de la reintegración social y de una planificación orientada hacia este objetivo, es la fase en la que se concreta el objetivo de la experiencia penitenciaria; entre los elementos enumerados antes, se tendrá en cuenta el aspecto del trabajo que, junto con la capacitación, se puede considerar uno de los aspectos fundamentales de la realización de una inclusión social concreta (Decembrotto, 2017).

Antes de entrar en el mérito del trabajo como elemento del tratamiento penitenciario, es importante aclarar cuál es la lógica que mueve todo el tratamiento de rehabilitación: la persona detenida tiene la misma dignidad que cualquier otro ciudadano, así como sus mismos derechos, excepto por lo que respecta a la limitación de la libertad personal. Todos los derechos humanos inviolables le pertenecen (artículo 2 de la Constitución Italiana) y el Estado, también con respecto a él, debe comprometerse a eliminar los obstáculos que podrían impedir el pleno desarrollo de su persona (artículo 3 de la Constitución italiana). La detención y la pérdida parcial de la libertad personal no invalidan de ninguna manera el resto de los derechos fundamentales, personales y colectivos, del detenido, así como no puede fallar el compromiso del Estado en la promoción del principio de igualdad sustancial de cada ciudadano, incluidos los detenidos. Por el contrario, la lógica del sistema de castigos y privilegios que caracteriza más comúnmente la experiencia de la detención y, más en general, cada institución total (Goffman, 2001, pp. 76-77), cuando parece estar relacionada con el uso de estos derechos, es anómala. La búsqueda del desarrollo humano, según la personalidad y las aspiraciones de cada uno, se promueve, a partir del derecho al trabajo (artículo 4 Constitución italiana) y la educación (artículo 34 Constitución italiana), para cualquier persona. Este concepto se reitera también en la nueva regulación penitenciaria del 2000, que considera el tratamiento como una oferta de intervenciones destinadas a apoyar los intereses humanos, culturales y profesionales de los reclusos, así como un instrumento destinado a promover un proceso de cambio de todo lo que obstaculice su participación social constructiva. La oferta de formación cultural y profesional en las cárceles (artículo 19 OP) puede desarrollarse en al menos

tres niveles: formación cultural (educación escolar, incluidos los estudios universitarios), formación profesional y un colorido conjunto de propuestas que se pueden agrupar en caminos educativos no formal (por ejemplo, teatro, autobiografía, escritura…), promovidos principalmente por las realidades del tercer sector. Esta gama de posibilidades y oportunidades se vincula a la idea del *lifelong learning*, una educación desarrollada durante toda la vida. Se habla de la posibilidad de transformar el tiempo de la pena en un tiempo de aprendizaje (Zizioli, 2014), en cuanto se reconoce al proceso formativo como una acción transformadora (Zizioli, 2014) y emancipadora (Benelli, 2008; 2012) de la persona, siempre y cuando este proceso sea propuesto y no impuesto. Este aspecto, hasta ahora puesto en práctica fatigosamente, contrasta con ideas más radicales arraigadas en el sistema penitenciario, ideas que se remontan a la regulación anterior de 1931, «orientadas hacia una educación paternalista, con una valencia coactiva, que inhibía el crecimiento individual de la persona encarcelada, inculcándole las reglas ideológicas impuestas sobre ella» (Brunetti, 2005, pp. 277-278). Lo que se quiere lograr es, al contrario, un verdadero proceso de *empowerment* (Zizioli, 2014) basado en la formación como un derecho, no doblegado a métodos funcionales típicos de la prisión que se viven a diario.

El trabajo es completamente parte de este camino, uno de los elementos que puede alimentar el *empowerment* de la persona detenida, en oposición a su función punitiva contenida dentro del sistema legal y de 1931. El Reglamento Penitenciario de 1975 (y sus posteriores modificaciones) dedica varios artículos al tema del trabajo, tanto externo como interno de la prisión. Con respecto a este último, especifica que el trabajo hecho durante la detención no tiene carácter aflictivo, es remunerado y tiene una organización y métodos similares a los presentes externamente (20 OP). El propósito del trabajo dentro de la prisión, ofrecido por la Administración penitenciaria o por empresas externas (públicas y privadas), es el mismo que el trabajo externo: favorecer una preparación profesional adecuada a las condiciones laborales normales a través de un trabajo calificado, para facilitar la reinserción social del detenido (20 OP), mediante un profesionalismo que pueda emplearse en el mercado laboral. Comenta Carlo Brunetti (2005),

> … el trabajo viene desvinculado del concepto penalista y ya no se considera un factor de mayor aflicción, con la privación de la libertad. De hecho, con el nuevo sistema se busca, más concretamente, lograr esa alineación deseada entre el trabajo libre y el penitenciario (pp. 286-287).

No obstante, incluso en este sistema legal, la naturaleza obligatoria del trabajo permanece (artículo 20 OP, artículo 50 DRP n.º 230/2000), aunque sea crítica la aplicación de este principio.

El informe decimotercero sobre las condiciones de detención en Italia, redactado anualmente por la asociación Antigone (2017) como un resumen de la actividad llevada a cabo por su observatorio de prisiones para adultos describe, sin embargo, una realidad diferente de la indicada por el legislador. Los prisioneros que trabajan disminuyeron del 34,46 % en 1991 al 29,73 % en 2016, ya que la Administración Penitenciaria no pudo seguir el ritmo del aumento de prisioneros detenidos, que de 31.053 en 1991 alcanzó los 54.653 en 2016(Antigone, 2017). En 2016, el 87,48 % de las personas detenidas que trabajan tienen un trabajo en la Administración Penitenciaria, llevando a cabo lo que se llama trabajo doméstico o *fajina*, es decir, mantenimiento, cocina, lavandería, empleo en las oficinas de cuentas corrientes, en la gestión de los alimentos comprados en los emporios con convenios y en las bibliotecas. Estos trabajos, aunque potencialmente profesionales como en el caso del cocinero o del bibliotecario, en la práctica no brindan competencias que puedan emplearse en el mundo laboral. Además, «las pocas oportunidades se distribuyen para mantener "ocupados" a tantos presos como sea posible durante un corto período de tiempo, o con horas de trabajo *part-time*» (Antigone, 2017), por la escasez de los recursos.

La parte predominante del trabajo al que pueden acceder los reclusos, es decir, el trabajo doméstico, plantea algunos problemas obvios: la falta de profesionalización, la falta de continuidad en la actividad llevada a cabo y se puede agregar para todos los trabajos en reclusión teniendo presente el contexto fuertemente institucionalizado, la prioridad de las reglas de la institución en detrimento de las laborales, para garantizar la seguridad y el orden a través de herramientas disciplinares como controles, horarios y, de manera más general, la prioridad de las autoridades de la policía penitenciaria con respecto a la del preso que trabaja y su trabajo

¿Qué tan importante es el propósito de la reintegración social en este enfoque al mundo del trabajo? Seguramente es necesario distinguir aquello que se desarrolla fuera de los muros de la prisión, sobre todo en un régimen de semilibertad y para un pequeño número de personas, con un proyecto importante posterior a la detención, de aquello que viene realizado dentro de la prisión donde además de la Administración penitenciaria se encuentran también empresas públicas y privadas.

Estos últimos tienen una organización de trabajo diferente a la de la Administración Penitenciaria, requieren la estabilidad del trabajador empleado, a quienes ofrecen capacitación y herramientas profesionales, aunque siguen sujetos a los mismos límites de sistemas impuestos al trabajo doméstico. A diferencia de las empresas externas que invierten en el futuro del prisionero, en previsión de la salida de prisión, las empresas que invierten dentro de la cárcel generalmente rescinden los contratos al final de la sentencia. Al detenido, sin embargo, le queda un conjunto de conocimientos adquiridos en el puesto de trabajo, un profesionalismo que podrá emplear en el mercado, y habiéndose medido a sí mismo con una serie de habilidades transversales que no se dan por cierto en el campo de la detención, como *soft skill* (habilidades transversales como liderazgo, autonomía, autoconfianza, trabajo en equipo, adaptabilidad, planificación, resolución de problemas en el trabajo, aprendizaje, habilidades analíticas, gestión del tiempo, comunicación efectiva, precisión en el trabajo realizado…) y *life skills* (*habilidades para la vida* como mantener relaciones interpersonales, cordialidad, habilidades comunicativas, saber tomar decisiones, resolver problemas, autoconciencia, resistencia al estrés…), en antítesis a las predominantes dentro de la prisión, adquiridas a través de un proceso de asimilación llamado *encarcelamiento*, que se basa en la adaptación del prisionero a las costumbres, a la cultura y a los códigos formales e informales existentes en la prisión (subcultura de detención), potenciando los aspectos antisociales de la persona detenida (Santoro, 2004, p. 40).

Como destacaron los Estados generales sobre la ejecución penal (2016), lanzado en Italia por el Ministerio de Justicia en 2015, la preparación posprisión del detenido sigue siendo una de las fragilidades más evidentes del sistema penitenciario. Por lo tanto, en esa sede se solicitó al legislador que comenzara a partir del lenguaje penitenciario en el ámbito laboral para «limpiarlo» de una serie de términos aún ambiguos con respecto al enfoque de detención para el trabajo, para que este último sea cada vez más homogéneo con lo que sucede en el mundo laboral externo, promoviendo, en este sentido, la responsabilidad del preso que ya no está obligado o involucrado en un trabajo *anómalo*, sino responsable de su propia vida y su futuro, como cualquier otro ciudadano. Al trabajo le corresponde una remuneración (tanto en términos de nomenclatura como en términos económicos) y al trabajador el uso de los derechos sindicales, pero antes que nada se debe superar el concepto de trabajo como un privilegio o como parte de un castigo, reconociéndolo como una de las posibles

expresiones de identidad propia. Una identidad positiva, separada de la detención y sus estigmas.

Identidad adulta

La mirada de los demás tiene una influencia en las personas y en la construcción de la identidad. Cuando las personas se encuentran en situaciones vulnerables y de exclusión social —discapacidad, encarcelamiento, etc.— esta mirada tiene un peso aún mayor:

> la diversidad preocupa, asusta, provoca repulsión; a menudo, de hecho, los chicos con discapacidad preguntan a su educador: «¿por qué me miran así?». Los ojos de las personas normales muchas veces comunican sensaciones poco agradables, las personas con necesidades especiales logran entender muy bien las miradas silenciosas a menudo embarazosas de los demás. La pedagogía especial se ocupa de las personas que son objeto de estas miradas, reconoce su humanidad y educabilidad y trabaja en consecuencia para satisfacer sus necesidades específicas y peculiares (D'Alonzo, 2003, p. 14).

Es importante, por lo tanto, que la pedagogía se pregunte acerca de *cuánto* y *cómo* esta mirada, que inevitablemente influye en la autoestima de la persona, pueda ser educada. La misma autodeterminación, que se puede entender «como la construcción del propio punto de vista y la propia visión de uno mismo, y de los hechos que ocurren, y su uso en todas las situaciones de la vida» (Friso, 2017a, p. 122) es cuestionada por la *mirada* social.

Podríamos decir que la presencia de personas vulnerables «desafía a toda la sociedad a los grandes problemas de justicia social y de derechos» (Goussot, 2009, p. 67).

El primer elemento para la construcción de una identidad fuerte es, además del reconocimiento social, la capacidad de cubrir en manera activa roles sociales. Obviamente, la identidad es posible solo gracias a los procesos de interacción social, en este sentido, la identidad personal, en su aspecto social, llega a configurarse como el resultado de la interacción de los roles actuados.

Algunos roles sociales como aquellos que se asumen en el contexto laboral, de tiempo libre, de la vida independiente se refieren a una condición de la edad adulta. Si en el ciclo de vida *normal* damos por sentado la necesidad de identidad, en condiciones de vulnerabilidad esto no ocurre de la misma manera y, en ausencia de un rol social que valore a la persona, existe el riesgo de defensas de identidad que pueden llevar a la construcción de un falso yo (Montobbio, 1992).

La atribución y la asunción de papeles ejercen una fuerte acción psicológica, que favorece la estructuración de la identidad adulta y conduce también a la inclusión social. Además, el rol es un factor fundamental del aprendizaje, ya que implementa lo aprendido y ayuda a aumentar el componente motivacional.

Bozuffi dice acerca de esto:

> … sentirse investido de un rol, percibirlo como socialmente valorado, experimentar las expectativas desde el punto de vista del otro, predecir la respuesta, actuar el papel y encontrar la confirmación es otra forma de hacer explícito el círculo virtuoso que lleva a todos a la adultez (Bozuffi, 2006, p. 170).

La experiencia ha mostrado a los operadores como la inclusión de la persona discapacitada en un grupo social adulto (por ejemplo, el entorno laboral) tenga un fuerte efecto en la representación de sí mismo. El rol laboral, en este caso, lleva a la persona a adquirir habilidades que modifican la identidad y las relaciones que se construyen en el transcurso de la vida. En definitiva, la inclusión laboral, a través de la acción psicológica que ejerce el rol, conduce a estructurar la identidad adulta que permite acceder a relaciones sociales abiertas a la inclusión. Papeles, interpretación, representaciones: la inclusión o exclusión de la realidad restringe o aumenta las posibilidades existenciales de cada uno, sin grandes distinciones de vulnerabilidad (Goussot, 2009).

En este sentido, Duccio Demetrio afirma: «… el adulto es quien, en sus funciones educativas, está llamado a hacerse defensor civil del derecho de cada uno a ser lo que es y en lo que se está convirtiendo, pero también del derecho-deber de presionarlo para mejorar, progresar, aumentar sus posibilidades» (2009). Entonces, identidad adulta no solo como un rol con un significado para uno mismo, sino también una relación de responsabilidad hacia el exterior y hacia los demás: un impulso a la mejora y al cambio continuo.

Cuando los trabajadores tratan con personas vulnerables, corren el riesgo de «reemplazarse» al otro, elegir por él y no dejarlo libre para actuar en los diferentes contextos de la vida cotidiana: todo esto transforma al otro en un empleado y dominado, aprisionándolo en una dimensión «presentista» (Caldin, 2007).

Es a partir de las primeras interacciones con el otro que comienza el camino de la formación de la idea de uno mismo y de la confrontación con el exterior. La identidad personal, el proceso continuo de construcción, necesita una continuidad en el tiempo

que esté a la base de los cambios implícitos en el proyecto de autorrealización. Smorti (2000) agrega:

> La identidad personal y el concepto de uno mismo se adquieren a través del uso de la estructura narrativa, y la concepción de nuestra existencia como un conjunto único se logra por medio de la compresión de nuestra vida como expresión de una historia única que se revela y se desarrolla. Nos encontramos en el fluyo de nuestras historias y no tenemos idea de cómo terminarán: estamos constantemente obligados a revisar la trama de nuestra vida a medida que se suman nuevos eventos. Por lo tanto, el Sí mismo no es algo estático, o una sustancia, sino la configuración de los eventos personales en una unidad histórica que incluye no solo lo que hemos sido, sino también las anticipaciones de lo que seremos (p. 10).

Por lo tanto, el desarrollo del proceso de una identidad va paralelamente al desarrollo de la autoestima a lo largo de la vida, en un camino en el cual es importante emerger de la convicción explícita, por parte de cada uno, sobre su rol como agente activo y efectivo. En esta perspectiva, además de la sensación de continuidad y singularidad de la propia identidad, las habilidades proyectuales parecen relacionarse consistentemente también con las convicciones que las personas van desarrollando progresivamente acerca de sus propias habilidades y estrategias de autoeficacia y autodeterminación. Un aspecto que no debe subestimarse es el uso de las representaciones que la sociedad pone en marcha. Las representaciones sociales tienen una clara repercusión sobre la identidad de las personas, ya que no permite revelar los rasgos personales y peculiares de cada uno, haciendo prevalecer una imagen empobrecida y estereotipada de la persona (Friso, 2017a). Algunas barreras culturales que las personas vulnerables tienen que afrontar pueden estar arraigadas en representaciones sociales incluso de un pasado distante. Para establecer como objetivo una dimensión inclusiva es necesario también pensar de manera inclusiva, haciendo suya una nueva representación de estas categorías, basadas sobre todo en el reconocimiento de la persona como centro, de sus derechos y de sus necesidades (Lepri, 2011). Las representaciones sociales presentes en el inconsciente colectivo contribuyen de manera significativa a la formación de las identidades, a la promoción o no de la participación social y a la construcción de los obstáculos y facilidades del contexto.

Si una persona viene etiquetada en manera absoluta y definitiva, no logrará emerger salvo solo en relación a su propia etiqueta (discapacitado, pobre, prisionero, etc.). En este caso se puede hablar de «identidad dolorida», desde el momento que corre el riesgo de ser identificada con su propia vulnerabilidad (Canevaro, 2014).

Es por esto que quien trabaja con personas desfavorecidas debe ser consciente de que se puede comenzar a superar la marginación gracias al conocimiento, puede fomentarse la integración cuando el temor y la ignorancia son vencidos por una cultura social y educativa cada vez más difundida (Friso, 2017).

Identidad y trabajo

La construcción de una identidad positiva y activa, en frente a representaciones sociales que a menudo afligen con un presente sin historia a las personas desfavorecidas o con vulnerabilidades es extremadamente compleja. Si luego llevamos la reflexión al ámbito laboral donde el paradigma es el de la productividad, eficiencia y flexibilidad, no podemos hacer otra cosa que excluir de esta área a las personas más *débiles*. Sin embargo, filósofos como Martha Nussbaum afirman que la cosa es posible, siempre que comencemos desde el principio de igualdad:

> … para garantizar la igualdad, se deben tener en cuenta las diferencias que también existen en las capacidades […]. El concepto básico es precisamente saber si estas personas tienen derecho a cuidados, acompañamiento y a tener una vida humanamente digna, es decir, ser respetadas en su forma de ser. La pregunta que surge es saber qué hace que la existencia humana sea digna. […] No es necesario ser productivo para lograr el respeto por los demás: tenemos derecho a apoyar la dignidad de nuestra propia necesidad humana […] la productividad es necesaria y también beneficiosa, pero no es el objetivo de la vida social. (Nussbaum, 2007, p. 178).

Está claro a todos, que la identidad adulta está caracterizada por experiencias laborales que permiten una mayor participación en la vida social. De hecho, el trabajo es una de las principales dimensiones de la edad adulta en el que cada individuo se inserta en relaciones basadas en la responsabilidad mutua y esto significa que incluso la persona en condiciones desfavorables puede aportar un valor añadido a la sociedad. Además, el logro del estatus de trabajador se caracteriza por un importante valor social, ya que representa la posesión de una capacidad y madurez definida (Friso y Caldin, 2014).

Por lo tanto, es posible afirmar que en la cultura occidental el trabajo representa un elemento de valor y determina el grado de integración social dentro de un contexto determinado, así como el propio papel y la propia identidad, por lo tanto, tiene una función importante de reconocimiento social donde a menudo el *quién eres* se traduce en *qué trabajo haces*.

Además, «el trabajo en sí tiene un contenido de rehabilitación: participar de una obra de construcción significa para mi ser "normal", un adulto como los demás, que por lo tanto no tiene la necesidad de ser protegido, sino puesto en las condiciones de actuar» (Gheno y Bolis, 2005, p. 217). La pedagogía esta llamada a actuar directamente en este ámbito ya que «el trabajo de hecho puede ser un gran recipiente para el crecimiento […] con la condición de que el esfuerzo que requiera esta experiencia sea compatible con la condición física y psicológica del sujeto» (Montobbio y Lepri, 1993).

El significado atribuido al trabajo ha evolucionado a lo largo de la historia y hoy parece que recuerda la necesidad de una nueva definición. De hecho, si en las sociedades tradicionales se refería exclusivamente a la necesidad de sobrevivir, en el mundo contemporáneo podemos considerar otras variables, como lo afirma el mismo *Human Development Report* de 2015:

> Desde la perspectiva del desarrollo humano, la noción de trabajo es más amplia y profunda que aquella referida solo al puesto de trabajo. El trabajo proporciona remuneración y sostiene la dignidad humana, la participación y la seguridad económica […] El vínculo entre el trabajo y desarrollo humano es sinérgico. Por un lado, el trabajo mejora el desarrollo humano, proporcionando ingresos y medios de subsistencia, reduciendo la pobreza y garantizando un crecimiento equitativo; por otro lado, el desarrollo humano mejora las condiciones de salud, los conocimientos, las habilidades, aumenta el capital humano y expande oportunidades y elecciones (ONU, 2015, p. 3).

Con el objetivo de favorecer la más amplia forma de inclusión social, se vuelve fundamental hablar de la inserción en el mundo del trabajo, según una lógica de reconocimiento de tal derecho y como instrumento de *self-empowerment*. Esto permite poder acceder a numerosas dimensiones de vida y, por lo tanto, experimentarse en varios roles adquiriendo un mayor grado de autonomía, así como la capacidad de saber proyectarse hacia una dimensión futura. El trabajo, entendido de esta manera, representa un área que podemos encajar en el concepto de vida activa propuesto por Hannah Arendt (1989), que recuerda estar en acción. De acuerdo con lo que la estudiosa teorizó, el concepto de *actividad* debe estar necesariamente conectado con el proyecto de vida de la persona y con las posibilidades dadas por el contexto para poder expresarlo plenamente. En esta perspectiva, el significado del trabajo para personas desfavorecidas se traduce en la posibilidad de crear algo que, gracias a una experiencia directa movilice recursos que, de otra forma, correrían el riesgo de quedar inutilizados (Friso, 2017, p. 108).

El trabajo, como lo define Regni (2007), representa «una forma de conocimiento no teórico, unido por lo tanto no a palabras o preceptos, que trata solo de la práctica, con la acción […] que es más que nada similar al *know how*, al saber-como» (p. 67). Es una forma muy concreta de aprendizaje, que saca ventaja de todas las contribuciones de la percepción sensible como también de la dimensión corporal.

Pero las acciones que se expresan en una actividad laboral no se refieren exclusivamente a la tarea misma, porque aprender a trabajar también significa saber someter a introyección las reglas y las normas sociales que caracterizan el mundo del trabajo. Significa, por ejemplo, ser conscientes que la presencia de los estados afectivos interfiere con claridad sobre el aprendizaje mismo de la tarea. Si, por lo tanto, al tiempo hay un proceso de responsabilidad y un acompañamiento al contacto con una realidad externa concreta, entonces será más fácilmente posible la incorporación a un puesto laboral y las posibles dificultades relacionales se resaltarán cada vez menos.

Además, el significado de trabajo para las personas desfavorecidas se traduce también en la posibilidad de crear algo nuevo con la mente, el cuerpo y los deseos, que experiencias anteriores pudieron haber paralizado, empobrecido y vuelto inerte.

De este modo, trabajar puede convertirse en una palanca positiva frente a una cierta inmovilidad interior. El trabajo, en este sentido y en este contexto, podría venir definido como la capacidad dejar, en lo que se hace, una huella del propio mundo personal. Un trabajo por lo tanto puede, en varios grados, enriquecer y mejorar la vida psíquica.

Hay que recordar que el trabajo tiene fuertes repercusiones en términos de identidad, porque requiere una redefinición de la imagen de uno mismo. Se trata de una transición concreta hacia el mundo de los adultos y de la adquisición de mayores responsabilidades que necesitan un forzoso desprendimiento de la imagen infantil y de la protección familiar, o de la de una persona que se rehabilitará. Son esenciales las experiencias de trabajo y las experiencias emocionales experimentadas, para comprender y reconocerse como trabajadores, donde no se recibe asistencia, sino ayuda a participar, donde ya no solo hay una dimensión lúdica, sino que se comienza a administrar el tiempo libre (Cottini, 2013). Además, teniendo en cuenta el factor de relacionamiento presente en el trabajo, se puede medir como se produzca un cambio en el estatus, de persona desventajada a trabajadora, de manera que el foco de la atención no se centrará sobre la diferencia de estatus o sobre los límites, sino sobre las habilidades de trabajador, con un futuro abierto y rico de posibilidades.

De hecho, el trabajo también se presenta como una respuesta a la necesidad de sociabilidad y participación, frente a los riesgos del aislamiento y la soledad. Trabajo y socialización, juntos constituyen un proceso que involucra en su totalidad a la persona modificando la actitud de las estructuras psicológicas correspondientes a su identidad personal (Buzzelli, Berarducci y Leonori, 2009).

A nivel interpersonal, el trabajo se define como un lugar de encuentro favorecido por el estar juntos, permite poner en marcha dinámicas comunicativas y afectivo-emocionales, desarrollar capacidades relacionales y reconocerse en interacciones significativas (Cottini, 2013, p. 156).

«El trabajo se mueve entre las prácticas del instinto humano y el destino dictado por la sociedad.» Así afirma Regni (2007, p. 19) en su contribución, para indicar la importancia del rol del trabajo en términos tanto personales como sociales para cada persona.

Sin embargo, hablar de inserción laboral, necesariamente, conduce a interrogarnos sobre los significados que a nivel social y político vienen atribuidos al trabajo (Friso, 2013). Desde hace algunas décadas, se ha desarrollado una consideración del empleo como factor central para la integración social, tanto con respecto al funcionamiento general de la convivencia social, como con respecto a los pedidos y a las exigencias de reconocimiento y participación para la construcción y el desarrollo de la identidad subjetiva. Como paradoja, esta centralidad del trabajo se enfrenta a una situación general en la que las estructuras de producción, su organización y sus localizaciones se modifican de manera radical, en el que el trabajo tradicionalmente entendido se reduce de manera progresiva. El hecho de que, al menos a nivel cultural, comience a radicarse y a desarrollarse una concepción del trabajo que no se define solo como una fuente de ingresos, sino como una actividad que se vincula a intereses y a prerrogativas individuales, que va construida, que varía con el tiempo, que puede ser modelada y remodelada con las interacciones entre los sujetos y las organizaciones, da espacio y sostén a la idea que en el sistema productivo puedan entrar personas con fuertes diferencias subjetivas

La idea de que la situación laboral no requiera, de manera absoluta y necesaria, características individuales muy específicas para poder adaptarse a ella implica la convicción de que es necesaria una adaptación de la organización, respecto a las características individuales de las personas. Esta nueva manera de concebir el trabajo puede crear una situación que abre nuevas oportunidades respecto a la inserción laboral

y que permite ir más allá del prejuicio individualista (Kaneklin, 2000) que tiende a creer que, de hecho, la inserción dependa en esencial de la persona y de sus características, de sus habilidades y capacidades. Si en el pasado el trabajo se consideraba prevalentemente en sus aspectos ocupacionales y de ingresos relacionados a la reinserción, es decir destinado sobre todo a lograr una autonomía económica y una independencia de la familia, las perspectivas actuales tienden a considerar e individualizar al trabajo ya sea como rehabilitación (y, por lo tanto, por sus valores terapéuticos) que como reinserción (y, por lo tanto, como emancipación personal y social). De hecho, como se dijo sobre todo, el trabajo garantiza no solo la disponibilidad de ingresos económicos, sino también un estatus, una identidad social, una reestructuración del tiempo y una sensación de satisfacción personal

Ciertamente la dimensión laboral es el principal medio para el sustento personal, pero el trabajo tiene múltiples funciones, tales como:

- estructura y organiza el tiempo de vida de las personas;
- permite y facilita los contactos sociales;
- permite sentirse parte de la construcción del bien común;
- refuerza la posibilidad de llevar a cabo actividades, y
- contribuye a la construcción del rol social y, por lo tanto, de la identidad de las personas.

Cárcel y empresa

En Italia el mundo cooperativo ha tenido un papel clave para ayudar al funcionamiento de la red operativa e institucional, construir un sistema de *welfare* y de política laboral activa más eficaz, equitativa y eficiente. El objetivo principal de las acciones implementadas gracias a la cooperación es establecer una relación de cercanía y proximidad a las necesidades de las personas, que pueda traducirse en acogida personalizada, relaciones de apoyo y acompañamientos prolongados, con continuos procesos de inclusión social y laboral, sobre todo para aquellos que viven en situación de aislamiento y potencial exclusión social. Las cooperativas sociales han encarnado con fuerza este ideal de inclusión social respecto a toda la comunidad y principalmente a los sectores más débiles de la población, dedicando sus servicios a estos últimos (cooperativas sociales de tipo A) o incluyendo a socios trabajadores desfavorecidos dentro de sus servicios productivos (cooperativas sociales de tipo B) o, en otros casos, combinando los dos tipos.

En su formulación italiana, la cooperación social ha combinado elementos empresariales, como la atención a la eficiencia y a los costos de los servicios prestados, con elementos de atención a las necesidades de los ciudadanos, incluidos los marginados, haciendo prevalecer no una visión especulativa, sino solidario y relacional. El objetivo perseguido era combinar los principios de eficiencia, utilidad social y personalización de las intervenciones, en un delicado equilibrio entre la mutualidad interna y externa. En otras palabras, la cooperación social ha favorecido y sigue favoreciendo el interés colectivo a través de la promoción humana y la inclusión social, muchas veces dando voz y visibilidad a las categorías de personas más débiles y sin representación, contribuyendo a la programación y a la puesta en práctica de intervenciones necesarias, en un diálogo constante con la administración pública, actuando como facilitador en la mediación diaria entre instituciones y personas necesitadas, empezando una comunicación mutua que puede fortalecer la red de la comunidad local y dar sentido subjetivo y continuidad a las intervenciones educativas, formativas y de inserción laboral (Callegari, 2009).

La figura del trabajador desfavorecido es la clave que une este modelo empresarial con el contexto de detención. Según la Ley n.º 381/1991, «Disciplina de las cooperativas sociales», «se consideran personas desfavorecidas los inválidos físicos, psíquicos y sensoriales, los ex pacientes de institutos psiquiátricos, las personas en tratamiento psiquiátrico, los drogadictos, alcohólicos, menores en edad laboral en situaciones de dificultad familiar, los condenados admitidos a medidas alternativas a la detención», los cuales, en conjunto, «deben constituir por lo menos el treinta por ciento de los trabajadores de la cooperativa» (3). Para estos trabajadores están previstas desgravaciones fiscales, que compensen la inclusión laboral por parte de la cooperativa social, reconociendo a esta no solo un valor social por romper los estigmas sociales vinculados a esas categorías de personas, sino también a costos reales más altos relacionados con su empleo.

El camino emprendido por las cooperativas sociales ha llevado al legislador a ampliar la gama de oportunidades laborales ofrecidas a las personas detenidas, agregando otras experiencias empresariales a la lista de aquellas que pueden acceder a los beneficios impositivos creando una compañía en prisión: se trata de la Ley n.º 193/2000, Normas para Favorecer la Actividad Laboral de los Presos (Ley de Smuraglia), mediante la cual los incentivos otorgados a las cooperativas sociales «también se extienden a empresas públicas o privadas que organicen actividades o

servicios productivos, dentro de las instituciones penitenciarias, empleando a presos o internos, limitado a las contribuciones adeudadas por estos» (2) y a ello también se agregaron contribuciones específicas para todas las empresas.

La promoción de la empresa en prisión fue una clara elección del legislador, que tenía como objetivo fomentar el acceso al mercado laboral, con las mismas reglas del mercado laboral, también para los presos. Un trabajo a la par con el de cualquier otro ciudadano. Sin embargo, incluso hoy, Antigone (2017) pregunta ¿el trabajo en la prisión es un deber, un derecho o un privilegio? Ciertamente, algo ha cambiado en comparación con lo que sucedía antes de 1975, cuando la obligación de trabajar era parte de la sentencia. Si bien aún hoy estamos hablando de reconocer la igual dignidad entre el trabajo doméstico en detención y el trabajo externo, antes del actual Reglamento Penitenciario ni siquiera se concebía una retribución por el trabajo hecho. Además, las actividades de trabajo eran exclusivamente domésticas y dentro de la prisión, mientras que hoy existen varias posibilidades más cercanas al ejercicio de un derecho. Las cifras, sin embargo, todavía muestran al trabajo en prisión como un privilegio de quienes trabajan, en comparación con la mayoría que no trabaja, y aquellos que acceden a un trabajo profesional, en comparación con aquellos que deben enfrentar de manera fragmentaria las necesidades de institución. Según Antigone (2017) «el derecho-deber de trabajar para los reclusos definitivos es un privilegio, en el que se favorecen los reclusos con sentencias más largas». En su mayoría, son las cooperativas sociales las que están invirtiendo, aunque los ejemplos de emprendimientos privados que no son de naturaleza cooperativa aumentan cada vez más, pero en el orden de la unidad. La Ley de Smuraglia parece que todavía no ha producido resultados satisfactorios, tanto por la discontinuidad de los recursos puestos a disposición, como por su cantidad, así como también por el interés de algunas empresas, más interesadas al financiamiento público, que a la actividad de la empresa en prisión.

Responsabilizar a la persona detenida y profesionalizarla, reconociéndole una identidad diferente a la de preso, plantea algunas cuestiones. Se resaltan dos. Primero: el bajo nivel cultural de los reclusos (teniendo en cuenta el nivel de educación escolar) y las escasas habilidades laborales. No se puede imaginar un proyecto de reinserción laboral que no se ocupe de estos límites de la población detenida y encuentre soluciones para todos y no solo para aquellos que ya desde un comienzo *tienen posibilidades*, a partir de un mapeo de habilidades y necesidades de capacitación, seguido de una capacitación profesional adecuada que combine las necesidades reales del mercado, con

las aspiraciones y posibilidades de aprendizaje de los presos en formación. Los estudios relativos al sector del *lifelong learning* y las directivas europeas en el campo de la formación de los adultos relativa a la *Estrategia Europa 2020* (UE, 2011) nos hacen esperar en una capacidad cada vez mayor de los Estados miembros, incluida Italia, para identificar y mejorar todas las habilidades que estas personas podrían haber adquirido también a través de caminos de aprendizaje no formales e informales. De esta forma, será posible diseñar programas de capacitación que contemplen holísticamente a la persona y su historia, también hecha de éxitos y habilidades. La segunda cuestión que se plantea se refiere a los límites impuestos por la organización de detención, que, sumados a la falta de cultura empresarial de la Administración Penitenciaria, se traducen en continuos motivos de obstrucción de las actividades laborales y la difícil redención de la identidad del recluso, que permanece sujeto a un contexto fuertemente caracterizado por una lógica de castigo y privilegios. Pequeños esfuerzos direccionados a superar esta cuestión se pueden observar a través del paciente trabajo que polos universitarios en prisión en algunas realidades de cárceles italianas están desarrollando de manera cotidiana. La esperanza es que estos esfuerzos locales puedan lo antes posible ser puestos en el sistema, de manera más generalizada en todo el territorio nacional, incluso adecuándose a realidades presentes en otros países europeos y no europeos.

Bibliografía

Antigone (2017). *Torna il carcere. XIII Rapporto sulle condizioni di detenzione*. Recuperado de http://www.antigone.it/tredicesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/

Arendt, H. (1989). *Vita activa. La condizione umana*. Milán: Bompiani.

Benelli, C. (2008). *Promuovere formazione in carcere. Itinerari di educazione formale e non formale nei «luoghi di confine».* Pisa: Edizioni del Cerro.

Benelli, C. (2012). *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell'emancipazione in carcere*. Nápoles: Liguori.

Bertin, G. M., y Contini, M.G. (2004), *Educazione alla progettualità esistenziale.* Roma: Armando Editore.

Bozuffi, V. (2006). *Psicologia dell'integrazione sociale. La vita di una persona con disabilità in una società plurale*. Milán: Franco Angeli.

Brunetti, C. (2005). *Pedagogia penitenziaria*. Nápoles: Edizioni scientifiche italiane.

Buzzelli, A., Bernarducci, M., y Leonori, C. (2009). *Persone con disabilità intellettiva al lavoro. Metodi e strumenti per l'integrazione*. Trento: Erickson.

Caldin, R. (2007). *Introduzione alla* ped*agogia speciale*. Padova: Cleup.

Caldin, R., y Friso, V. (2012). Quale lavoro per le persone con disabilità, oggi, in Italia. *Studium Educationis*, (3), 37-57. Recuperado de https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/549

Callegari, L. (2009). *Inclusione lavorativa e sociale delle persone svantaggiate. Cooperazione, mediazione e valutazione negoziale nelle buone prassi integrative*. Bologna: Centro studi di psicologia e sociologia applicate.

Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione* con la «logica del domino». Trento: Erickson.

Clemmer, D. (2004). La comunità carceraria. En E. Santoro (Comp.), *Carcere e società liberale* (pp. 210-225). Turín: Giapppichelli Editore.

Confalonieri, E., y Scaratti, G. (2000). *Storie di crescita: approccio narrativo e costruzione del sé in adolescenza*. Milán: Unicopli.

D'Alonzo, L. (2003). *Pedagogia speciale*. Brescia: La scuola.

Decembrotto, L. (2017). Marginalità e inserimento sociale. L'intervento educativo a tutela dei soggetti vulnerabili nel percorso d'uscita dal carcere. *Studium Educationis, 3*, 65-73.

Demetrio, D. (2009). *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*. Milán: Raffaello Cortina.

Friso, V. (2013). Inclusione sociale, lavoro e capability. *Formazione & Insegnamento, 1*, 91-102.

Friso, V., y Caldin R. (2014). Capability, work and social inclusion. *Procedia: Social & Behavioral Sciences, 116*, 4914-4918.

Friso, V. (2017a). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milán: Guerini scientifica.

Friso, V. (2017b). Social representations of disability. En B. Saqipi y J. Vogrinc (Comps.), *The prospects of reforming teacher education* (pp. 179-188). Prishtinë: Shtëpia Botuese Libri Shkollor.

Galimberti, U. (2005). *La casa di Psiche. Dalla psicanalisi alla pratica filosofica*. Milán: Feltrinelli.

Gheno, S., y Bolis, A. (Comp.) (2005). *Il Lavoro diverso. Per una nuova politica di inserimento delle persone disabili*. Milán: Guerini Associati.

Goffman, E. (2001). *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Torino: Einaudi.

Goussot, A. (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Milán: Maggioli editore.

Kaneklin, C. (2000). *Lavoro e scambio sociale. L'inserimento socio-lavorativo oltre i luoghi comuni.* Quaderni di animazione e formazione. Turín: Edizioni Gruppo Abele.

Lepri, C. (2011). *Viaggiatori Inattesi. Appunti sull'integrazione delle persone disabili*. Milán: Franco Angeli. Milano.

Montobbio, E. (1992). *Il falso sé nell'handicap mentale*. Pisa: Del Cerro.

Montobbio, E., y Lepri, C. (1993). *Lavoro e fasce deboli. Strategie e metodi per l'inserimento lavorativo di persone con difficoltà cliniche o sociali*. Milán: Franco Angeli.

Nussbaum, M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie.* Bologna: Il Mulino.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015). *Human Development Report 2015*. Work for Human Development. Recuperado de https://www.undp.org/es/publications/informe-sobre-desarrollo-humano-2015

Regni, R. (2007). Il valore del lavoro nella vita del disabile. En P. Pacchiarotti (Comp.), *Diversità al lavoro.* Roma: Anicia.

Santoro, E. (Comp.) (2004). *Carcere e società liberale*. Turín: Giapppichelli Editore.

Stati Generali sull'esecuzione penale (2016). Documento finale. Recuperado de https://www.giustizia.it/resources/cms/documents/documento_finale_SGEP.pdf

Unión Europea (UE) (2011). *Resolución del Consejo sobre un plan europeo renovado de aprendizaje de adultos*. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:32011G1220(01)&from=EN

Zizioli, E. (2014). *Essere di più. Quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*. Florencia: Le lettere.

1.5. Reflexiones sobre las masculinidades y roles de género en el sistema penitenciario uruguayo

María Lebboroni Nicolini

Introducción

Este artículo refleja resultados de una investigación realizada en el marco de la tesis de Maestría en Política Pública y Género de Flacso-México, titulada *Sistema penitenciario en Uruguay y roles de género. Masculinidades en el Instituto Nacional de Rehabilitación del Uruguay* culminada en 2018.

En febrero de 2018, el INR de Uruguay contaba con 11.124 personas en situación de privación de libertad (PPL). Esto implica que Uruguay tenga un índice de prisionización de 315 cada 100.000 habitantes, tasa que lo posiciona entre los primeros treinta países con más personas privadas de libertad en el mundo. Vale aclarar que la idea de que *a mayor tasa de prisionización, menos delincuencia*, «… no solo no se ha demostrado en ninguna experiencia a nivel internacional, sino que un alto índice de encarcelamiento solo dice de la fragmentación de los valores comunitarios de una sociedad.» (Juanche y Palummo, 2012, p. 27). Asimismo, en el sistema penitenciario uruguayo se aprecia una clara masculinización de la población, donde los varones superan el 95 % de la población privada de libertad.

Durante 2017 se registraron 47 muertes en prisión (45 en establecimientos de varones), la mayor parte de ellas (28) ocasionadas por circunstancias violentas tales como homicidio, suicidio y accidentes. Ese año se produjo la mayor cantidad de homicidios de los últimos once años, siendo esta la principal causa de muerte de varones privados de libertad. De este modo, queda demostrada la presencia de la violencia en la dinámica penitenciaria, en la cual los varones se involucran en conflictos y se enfrentan a distintas situaciones que ponen en riesgo su integridad.

Por otra parte, las muertes no ocurren con la misma frecuencia en todas las unidades del país. Se puede apreciar que la mayoría han ocurrido en la Unidad de Internación de Personas Privadas de Libertad (UIPPL) n.º 4 Santiago Vázquez, ex Comcar (casi 43 %): esta Unidad aloja más del 33% de la población privada de libertad, por lo que la cifra de fallecimientos ha estado sobrerrepresentada en los últimos años.

El ejercicio de la violencia está vinculado a los mandatos de género y específicamente a la construcción de la masculinidad. Se concibe la socialización de género como un proceso donde se interiorizan determinados comportamientos, roles,

formas de ser y de sentir diferenciados para mujeres y varones. Algunos de los comportamientos que esta socialización atribuye a los varones son: competitividad, agresividad, violencia como forma de resolver los conflictos; aspectos que los acerca a mayores situaciones de riesgo. El sistema penitenciario no es ajeno a esto, y los niveles de violencia en las unidades de varones lo demuestran.

La contribución del presente trabajo pretende ser la de estimular la reflexión sobre las particularidades de la construcción de la masculinidad en el contexto de privación de libertad de varones adultos, su vínculo con la violencia ejercida por ellos y las especificidades que asume. Por otra parte, busca brindar recomendaciones para el diseño de una política pública penitenciaria con especial énfasis en acciones hacia varones, buscando deconstruir los estereotipos y romper con los mandatos de la masculinidad, para lograr disminuir los niveles de violencia dentro de las UIPPL, y poder sobre todo preservar la integridad física y psíquica de las personas que se encuentran en situación de privación de libertad, habida cuenta de que es obligación del Estado garantizar tanto el derecho a la vida como a la vida digna de estas personas, mientras se encuentren bajo su custodia.

Sobre la base de lo mencionado, esta tesis tuvo el objetivo de analizar las principales problemáticas que el INR enfrenta a la hora de transformar los mandatos de género vinculados a la violencia, en varones privados de libertad. Específicamente, se centra en analizar los sentidos y prácticas ligadas a los estereotipos de género en varones privados de libertad, y su vínculo con la violencia en la dinámica penitenciaria.

Se realizaron 17 entrevistas semiestructuradas (a PPL de la UIPPL de Santiago Vázquez, a personal penitenciario y a autoridades del INR) y dos observaciones no participantes a la misma unidad.

Marco teórico-conceptual

Surge necesario desarrollar brevemente parte del marco conceptual en el que se basa el problema de investigación: el enfoque de género, del cual parte el estudio de las masculinidades, categoría central para este trabajo. Benno de Keijzer (2001) entiende por género «… una serie de atributos y funciones, que van más allá de lo biológico/reproductivo, construidos social y culturalmente y que son adjudicados a los sexos para justificar diferencias y relaciones de opresión entre los mismos» (p. 2). Haciendo hincapié en la importancia de la socialización como un proceso donde se interiorizan y construyen las identidades de género, en el entendido de que las

sociedades atribuyen distintas tareas, roles, formas de ser y sentir para varones y mujeres. Estos comportamientos socialmente esperados determinan modelos de masculinidad y feminidad que se los considera como «naturales».

Específicamente, los estudios de masculinidades plantean que los mandatos que pesan sobre las mujeres también implican regulaciones de la conducta masculina. En palabras de Connell, «Los hombres, tanto como las mujeres, están encadenados a los modelos de género que han heredado» (Connell, 1997, p. 21). Esto implica que los estereotipos que las sociedades van transmitiendo, estructuran a los seres humanos a lo largo de sus vidas, entendiendo que la estructuración es tal, que coarta la libertad de las personas. De Keijzer (2001) entiende a la masculinidad como «… un conjunto de atributos, valores, funciones y conductas que se suponen esenciales al varón en una cultura determinada» (p 2).

Surge necesario e importante que no se entienda la masculinidad como un atributo innato, y sí como una manifestación histórica, social y cultural expresada en los individuos que son parte de esa época, sociedad y cultura. La definición de la masculinidad implica también la oposición a la feminidad. Es por esto que para ser «varón» se debe evitar cualquier característica, comportamiento o expresión que asemeje al sujeto a una mujer. Esa característica, comportamiento o expresión será rechazada por el simple hecho de ser asimilada a la feminidad, ya que sus atributos son valorados como «de segunda categoría» por nuestra cultura.

En palabras de Pierre Bourdieu (2012),

> Si las mujeres, sometidas a un trabajo de socialización que tiende a menoscabarlas, a negarlas, practican el aprendizaje de las virtudes negativas de abnegación, resignación y silencio, los hombres también están prisioneros y son víctimas subrepticias de la representación dominante (p. 67).

La socialización determina los comportamientos esperados para mujeres y varones. Especialmente, para estos últimos define comportamientos tales como: la agresividad, la competencia, la violencia como forma de resolución de conflictos (mayor uso de armas), alta participación en la política y en el mercado laboral, no así en las tareas del hogar ni en el ejercicio de una paternidad activa vinculada al cuidado y afecto. En el espacio doméstico, su rol es el de proveer, tomar decisiones y ejercer la autoridad. Otros elementos que caracterizan la masculinidad hegemónica son: la ausencia de prácticas saludables en las relaciones sexuales que eviten enfermedades, la menor esperanza de vida, los mayores niveles de consumo de alcohol, tabaco y drogas,

mayor tasa de suicidio, obsesión por el trabajo y trabajos más riesgosos; cuestiones que afectan tanto la salud física como la mental. Los varones presentan dificultades para verbalizar sus necesidades en cuanto a la salud, en el entendido que esto constituye una demostración de feminización o de debilidad frente a los otros y otras.

> En los hombres están especialmente presentes: la noción de invulnerabilidad; a los varones nunca les pasa nada, la búsqueda de riesgo como un valor de la propia cultura, reforzado por los medios masivos, especialmente en los hombres jóvenes, la creencia de que la sexualidad de los hombres es instintiva y por lo tanto es incontrolado y por lo tanto, de poco serviría tratar de normarla, encauzarla o de socializar a los varones en conductas preventivas, a través de los servicios de salud (De Keijzer, 2001, p. 6).

El concepto de «masculinidad hegemónica» surge de una categoría de Robert Connell (1997). En la combinación de distintas variables como género, orientación sexual, raza y clase es que se entiende la necesidad de reconocer múltiples masculinidades, así como la relación entre ellas. Robert Connell (1997) define cuatro tipos de masculinidades: la hegemónica, la subalterna, la cómplice y la masculinidad marginal.

El autor entiende a la masculinidad hegemónica como «… la configuración de práctica genérica que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza (o se toma para garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres» (Connell, 1997, p. 12). Entendiéndose no como un carácter fijo, estable en el tiempo y en las distintas sociedades; sino como de carácter dinámico: aquella masculinidad que ocupa el lugar hegemónico en un modelo dado.

Como ya se expresó, una de las características generales más notorias de algunos de los tipos de masculinidades es el ejercicio de la violencia como elemento constitutivo (ya sea física, psicológica, sexual o patrimonial), entendiendo que la violencia forma parte de un sistema de dominación.

> … la violencia llega a ser importante en la política de género entre los hombres. La mayoría de los episodios de violencia mayor (considerando los combates militares, homicidios y asaltos armados) son transacciones entre hombres. Se usa el terror como un medio de establecer las fronteras y de hacer exclusiones, por ejemplo, en la violencia heterosexual contra hombres homosexuales. La violencia puede llegar a ser una manera de exigir o afirmar la masculinidad en luchas de grupo (Connell, 1997, p. 18).

Se observa entonces el valor que tiene la violencia en los vínculos entre los varones, es un código que funciona como sinónimo de valentía, de virilidad, de honor y de respeto entre pares. Esto implica la exhibición de la capacidad de dominio sobre los cuerpos, que necesariamente debe ser reeditada con regularidad, para continuar demostrando ese dominio. De Keijzer expresa la noción de *varón* como factor de riesgo en tres sentidos: hacia las mujeres y niños y niñas (violencias, abuso, entre otros), hacia otros varones (accidentes, homicidios, lesiones) y para él mismo (suicidio, alcoholismo, etc.). Entender a algunas masculinidades, en especial la hegemónica, como un factor de riesgo implica confirmar que la socialización lleva a algunos varones a tener una forma de resolución de conflictos mediada por la violencia, donde enfrentar el riesgo es una forma de ganarse una reputación de hombría.

La violencia (la cual presenta, como se dijo, niveles muy altos en el sistema penitenciario) forma parte del lenguaje entre varones. Esta forma de comunicación, que puede llegar a expresarse nada menos que a través de un asesinato, busca mostrar el poder que se tiene y sembrar el terror en el resto de la sociedad o círculo. Las muertes son la forma de mostrar el poder, el control que se tiene en un territorio en particular. Y este poder debe ser constantemente reafirmado. Esta demostración se hace tanto para aquellas personas que pertenecen a su grupo, como para las que están en contra.

Principales resultados

El siguiente apartado presenta el análisis de la política pública a partir de la información recabada, dividida en cinco ejes. El primero refiere a las características generales del contexto de encierro, pretende ilustrar las condiciones generales en las que viven las personas privadas de libertad. El segundo busca analizar la violencia dentro de los establecimientos, sus tipos, sus posibles causas y sus principales características. El tercer eje hace hincapié en las formas de abordar las emociones de los varones en contexto de encierro. El siguiente eje busca analizar la discriminación que sufren las personas con identidades y orientación sexual disidentes en ese contexto específico. Y el último pone el foco en el personal penitenciario, como el principal nexo de la institución con las PPL.

Características generales del contexto de encierro

Dentro de los principales hallazgos del presente trabajo se encuentra que los establecimientos penitenciarios cuentan con grandes carencias materiales, desde la parte edilicia (sectores con humedad, suciedad) hasta la poca cantidad de camas y comida existentes para el gran número de personas que se alojan en algunos sectores. La situación de hacinamiento complejiza aún más esto; varios entrevistados destacan las mejoras en este sentido a partir de la creación del INR, donde se ha puesto un especial

énfasis en revertir esta situación. De todas maneras, el hacinamiento sigue existiendo en algunos módulos de la UIPPL n.º 4, como por ejemplo, el módulo 8. Uno de los entrevistados, el varón privado de libertad n.º 6 menciona que «Éramos doce en una celda, una celda para cuatro. De tres camas, para cuatro».

Asimismo, las oportunidades de educación, trabajo, recreación y deporte son muy escasas, cuando no son nulas. En algunos sectores, el acceso a la salud es muy escaso y los esfuerzos por combatir el ingreso de sustancias psicoactivas no han sido exitosos, así como tampoco existen los recursos como para tratar la adicción o abstinencia. El encierro prolongado es frecuente en los módulos analizados, en el siguiente extracto se vislumbra claramente las consecuencias de este encierro prolongado:

> Yo estuve el primer año y medio trancado, lo único que veía era a mis compañeros de celda y al policía, estuve un año y medio sin visita, sin nadie y me sentía secuestrado, estuve a punto de querer cortarme un dedo para poder salir o llamar la atención porque ni siquiera me estaban dando asistencia médica en ese momento. […] Y en un momento pedí asistencia psicológica y todo porque te deja mal, te deja mal. Cuando salí, había perdido lo cotidiano de saber cruzar la calle, por decirte algo, pareces un bicho encerrado, ¿viste cuando encerras a un gallo en la oscuridad? Es algo parecido, como que perdés lo cotidiano, te olvidás perfectamente (Varón privado de libertad, n.º 6).

Lejos está la Institución de lograr su cometido de rehabilitar, si las personas se sienten secuestradas en una celda, en condiciones que violan los derechos humanos.

Violencia en la dinámica penitenciaria

La violencia se presenta como parte de la dinámica penitenciaria, manifestándose en sus diferentes tipos: verbal, física, a través de la extorsión, del abuso sexual, del hurto, del homicidio y del suicidio. Se entiende que una de las causas clave de la violencia es el ideal de masculinidad hegemónica que comparten privados de libertad, algunos funcionarios y la propia prisión como institución. El ejercicio de la violencia es un elemento constitutivo de esta masculinidad, y es a través de esta que se reafirma, ante uno mismo y ante los otros. Otras expresiones de la violencia, también vinculadas a los mandatos de masculinidad, son los ajustes de cuenta entre bandas (la necesidad de comunicar poder y demostrar control territorial), las relaciones de dependencia y sometimiento que traen aparejadas las deudas adquiridas por el consumo de sustancias, la mala convivencia, la violación y la explotación sexual de mujeres familiares.

Se puede apreciar que una de las cuestiones más destacadas por todos los entrevistados es que el lugar y, por lo tanto, la forma de resolver los conflictos es en los patios. En los patios los problemas se resuelven con cortes carcelarios, con cuchillos, y

se pelea por la vida, «los tiros van al pecho». Un entrevistado explica que la instancia de insulto verbal es muy corta, y «Se espera día de patio o día de visita, que es cuando desplegamos los cuchillos», ya que debido a los largos períodos de encierro que tienen, se les dificulta el encuentro fuera de las rejas.

De a poco (o no tan poco), las personas privadas de libertad se van acostumbrando a convivir con la violencia, con la sangre, con la muerte, con el miedo y el dolor. La mayoría de los entrevistados expresa haber presenciado un homicidio: «He visto gente al lado mío caer, ver caer botijas [personas jóvenes] al lado mío, muertos» (Varón privado de libertad, n.º 1). Otro expresa haberse *adaptado* a convivir con la muerte: «Están matando a uno, no me puedo meter, si vas a separar, te apuntan a vos. O sea, ¿cómo hacés de forma estratégica? Lamentablemente, no te podés meter. […] No mirar para que no te salpique la sangre» (Varón privado de libertad, n.º 3). Algo similar vive el funcionariado penitenciario, uno de ellos cuenta una de las historias más terribles que ha tenido que vivir dentro de una UIPPL, «Un homicidio donde se descuartiza a una persona en la celda, había pedazos de su cuerpo por el piso del sector. Brazos, orejas, pene, testículos, el agresor estaba jugando con la cabeza de la víctima» (Personal penitenciario, n.º 2).

Otra manifestación de la violencia es el control de cualquiera de las libertades que se puede tener en una cárcel: el control total de un ser. Esta violencia puede no necesariamente ser física, de golpes, cortes; pero tiene una fuerza importante en la psiquis de la otra persona, implica el bloqueo de cualquier acción por decisión propia, un ejemplo de esto es la privación de alimentación. Esto lo expresa uno de los entrevistados:

> Una vez llegué a una celda y no éramos cinco [le habían dicho que eran cinco], éramos cuatro, faltaba uno. Miro para abajo de la cama: estaba abajo. «¿Y ese qué hace ahí?» «No, ese vive ahí, dejalo ahí quietito», me respondieron. Estaba como secuestrado, no lo dejan ser, no te lo permiten por ser una persona que no conoce de cárcel (Varón privado de libertad, n.º 6).

Otra forma de violencia es el abuso sexual. La violación es una forma de control, de demostrar poder obteniendo el control de un cuerpo. En las entrevistas se hizo referencia a esto, se expresaron casos de violaciones a personas transgénero y homosexuales.

Por otro lado, la extorsión es moneda corriente en la cárcel. Si al ingresar te ven *débil*, sin experiencia en la cárcel, se busca la forma de extorsionar a través de la

intimidación y el miedo, miedo a la tortura y a la muerte. Así como también se hurtan pertenencias de valor de quienes son nuevos, se cobran peajes, permisos que «otorgan» las grandes bandas. Se extorsiona a las familias, con giro de dinero o recargas de celular a cambio de la vida.

La extorsión también puede ser a través de explotación sexual, es decir, se pagan deudas o se exige su pago con los propios familiares, familiares mujeres. Se negocia una «visita» de la hermana, la prima o la pareja. «Transa de mujeres por favores sexuales de la familia a cambio de algo, todo eso sabemos que ocurre» (Autoridad, n.2). Explotación sexual que sucede dentro de las UP, donde las víctimas no son necesariamente personas privadas de libertad. Mujeres familiares o con vínculos cercanos a los internos, que son usadas como mercancía para pagar favores o deudas entre internos. Esto se entiende como explotación sexual en el entendido que las víctimas no tienen demasiada posibilidad de negarse, eso pondría en riesgo la integridad psicofísica de su familiar o incluso de ella misma. Siempre, las personas que se usan como mercancía, son mujeres. Es necesario aclarar que en las situaciones de explotación sexual suelen existir dos explotadores: el que se beneficia de la explotación y el usuario final o consumidor del producto de esa explotación, pero que en esta situación el primero lo hace contra su voluntad, como consecuencia de la violencia ejercida por el otro.

Abordaje de las emociones de los varones en situación de privación de libertad

En el marco de un análisis sobre las masculinidades en privación de libertad, surge interesante analizar cómo manejan sus emociones los varones en esta situación y dónde encuentra el apoyo o la salida. Como ya se observó en el marco teórico, en términos generales, los varones presentan ciertas dificultades para exteriorizar sus sentimientos, sus malestares, sus necesidades en cuanto a la salud, en el entendido que esto constituye un rasgo femenino, una muestra de debilidad frente a otras y otros. Dentro del ámbito penitenciario, precisamente, es constante el esfuerzo por eliminar cualquier signo de debilidad. El abordaje de las emociones de los varones es un tema que no se trabaja, dentro de las UIPPL se refuerzan los roles tradicionales de género, impidiendo que trabajen en una mejor forma de abordar sus emociones.

Se aprecia la necesidad de cancelar, evadir y tratar de ocultar las emociones. Al mismo tiempo, se observa lo desvalorizado que está el hecho de llorar; ya que, para los

varones en general, los que lloran son los *maricones*, los homosexuales, las mujeres. Tanto el rechazo como la necesaria separación de todo lo vinculado a lo femenino, es una forma de reforzar la masculinidad hegemónica, reforzarla para ellos mismos, así como para los otros varones que lo rodean.

La forma más usual de tratar esos desbordes emocionales es la medicación. Gran parte de las PPL está medicada con antidepresivos, ansiolíticos o somníferos (sedantes). La excesiva medicación se entiende como parte de la violencia institucional de la que son víctimas las personas privadas de libertad; así como también el hecho de no poder acceder a profesionales para seguir un tratamiento psicoterapéutico o tener visitas frecuentes con un psiquiatra. El hecho de no tener la oportunidad de sobrellevar eso de otra forma visibiliza las carencias del INR en esta temática.

La imposibilidad de trabajar sus emociones conlleva a otra forma de abordarlas, también violenta: el suicidio. La decisión de acabar con su propia vida por no poder sobrellevar el presente, por el deseo de ponerle fin a esa situación es relativamente frecuente. El suicidio es una de las muertes violentas que suceden en el sistema penitenciario, muertes que son en definitiva responsabilidad del Estado por no brindar las condiciones mínimas de alojamiento, así como oportunidades ni apoyo de tipo psicológico.

Para esto, se tomará la investigación de María Rosado, Francisco García, Juan Carlos Alfeo y Javier Rodríguez (2015), donde se afirma que el suicidio es un hecho social que afecta de forma diferente a mujeres y varones. Dichos autores analizan la asociación existente entre los elementos constitutivos de la masculinidad y el suicidio, en el entendido que las principales causas de los suicidios pueden ser: el consumo de alcohol y droga, el suicidio posterior a una pérdida o derrota, por tener más dificultades para pedir ayuda y demostrar sus emociones (esto supone debilidad), como también el hecho de no poder cumplir con sus funciones acordes a los mandatos de género. Surge necesario poner el foco en las consecuencias negativas que las expectativas que la sociedad tiene de mujeres y varones; y, en lo vinculado al suicidio, estas consecuencias son negativas en mayor medida en los varones.

Para cerrar este capítulo se traerá un extracto de entrevista cuando se le preguntó, a un privado de libertad, sobre la forma de abordar sus emociones:

> No, no. No hay chance, para nada. No, sentimientos cero. Es que en ese sentido te transforma a quedar vacío, a ser hueco, a no ser nadie […]. Puedo tener mucho en la calle, mucho material, pero sentimental

> no tengo nada construido, soy un vacío, un puño cerrado (Varón privado de libertad, n.º 8).

En resumidas cuentas, el sistema convierte a las personas en cuerpos vacíos, no trabaja en la construcción personal, no hace un seguimiento y no apoya la psiquis de los privados de libertad; así como tampoco trabaja en la deconstrucción de los roles tradicionales de género: de hecho, los refuerza, impidiendo que trabajen en la forma de abordar sus emociones y siendo cómplice del peligro de que las expresen. Alejándose de esta forma de sus cometidos institucionales, alejándose de generar contextos de justicia y de respeto a los derechos humanos. No pudiendo, en los casos de suicidios, salvaguardar la integridad física de las personas que se encuentran alojadas en el instituto.

Situación de personas con identidades de género y orientación sexual disidentes. la discriminación, otra forma de violencia de la masculinidad hegemónica

En el entendido que la masculinidad hegemónica reprime toda conducta vinculada a lo femenino, existe una clara desvalorización y discriminación a personas disidentes en su identidad de género y orientación sexual. La homofobia aparece en la violencia y poca aprobación que tienen a estas personas.

De las quince personas transgénero que estaban privadas de libertad en julio de 2018, diez estaban alojadas en la UIPPL de Santiago Vázquez. El INR ha decidido alojar a todas las mujeres transgénero y varones homosexuales de la UIPPL n.º 4 en un mismo módulo, lo que se explica por un tema de seguridad, en tanto el principal deber de la institución es preservar la integridad física de las PPL.

En las entrevistas se pudo detectar que esta población vive claras situaciones de discriminación en la especificidad de la dinámica penitenciaria. Son objeto de distintos tipos de violencia, esta puede ir desde el menosprecio, chistes, burlas, risas, insultos; hasta violaciones. El varón privado de libertad n.º 7 expresa que

> No vas a tener un vínculo con ellos, más que saludarlos y nada más. Porque una charla con ellos no vas a tener. ¿Qué charla podés tener con ellos? No es que los mires raro ni que los discrimines, pero yo no tengo nada que hablar con un maricón y menos en la cárcel. ¿Qué voy a hablar con él? ¿Qué le voy a preguntar?

En esta cita se puede apreciar esa violencia que implica el hecho de ni siquiera valorarlos como personas, como compañeros de celda o unidad, donde la discriminación está muy presente en su discurso, pero que no está visualizada como discriminación por

aquellas personas que la ejercen. Otro entrevistado, quien expresa no discriminar a esta población, entiende que, de todas formas «nadie quiere convivir con un homosexual» (Varón privado de libertad n.º 2).

La poderosa masculinidad hegemónica en la dinámica penitenciaria está asociada a obligar mediante diferentes medios, a que las personas homosexuales realicen todas aquellas tareas que en un hogar estaría mandatada a desarrollar una mujer: lavar la ropa, el piso, los platos. De esta manera, se puede visualizar la división sexual del trabajo dentro de las UIPPL, donde las personas homosexuales pasan a cumplir el rol *femenino*, subordinado por esta forma de la masculinidad hegemónica.

Es por esto que es necesario explicitar que el sistema penitenciario es una institución heteronormativa pensada desde la heterosexualidad como la norma; todo lo que no entre en la norma será de alguna manera sancionado, vulnerado, discriminado, sometido a disciplinamiento y considerado «abyecto» (Preciado, 2002, p. 24). Como ya se dijo, la masculinidad hegemónica concibe a la heterosexualidad como único modelo válido, marginando a cualquier otra orientación sexual.

Varios de los entrevistados expresaron haber conocido o estado presentes en situaciones de violación a personas homosexuales por su orientación sexual, como forma de castigo por apartarse de la norma y como mecanismo de control. El varón privado de libertad n.º 6 expresa haber presenciado «violaciones a punta de cuchillo». Es por esto que se entiende a la violación como una de las expresiones más extremas de la violencia, por el hecho de tener el dominio total de la otra persona, tanto físico como psicológico y moral. La violación es una forma de interlocución entre pares, el agresor también se dirige a estos, como demostración de virilidad, como demostración de que puede hacerlo (Segato, 2013).

Al parecer, ser homosexual en una cárcel de varones está asociado necesariamente a situaciones de violencia. Cualquier característica, comportamiento o expresión que pueda asociarse a lo que, en el imaginario colectivo de nuestro orden heteronormativo, es *propio de las mujeres*, será rechazada por el simple hecho de ser asimilado a la feminidad. Por haber *renunciado* a ciertos mandatos de la masculinidad dominante, los varones homosexuales serán colocados en el estatus de las mujeres y sufrirán lo que ellas: misoginia, objetivación sexual, violencia; una situación de control y represión por parte de los varones heterosexuales. El rechazo a este tipo de conductas es una forma de afirmar su propia identidad masculina, el desprecio a estos comportamientos los hace *más hombres*, sobre todo frente a otros varones heterosexuales.

El personal penitenciario. La hegemonía de los mandatos de género dentro de esta población

En lo que respecta al personal penitenciario, se hizo notorio que trabaja en condiciones poco adecuadas, sin los recursos necesarios y sin apoyos de tipo psicológico o recreativo que distiendan y ayuden a disminuir el estrés y tensión.

Se puede apreciar que algunas de las características observadas y que las y los entrevistados mencionan como necesarias para su rol son: firmeza e insensibilidad. Un funcionario expresa que este trabajo lo dejó «menos sensible, más serio» (Personal penitenciario n.º 2). Estas características son propias de la masculinidad hegemónica, propias de un ámbito que ha sido históricamente masculino, sobre todo por estar vinculado al área de la seguridad.

Este aspecto ha ido cambiando, y se puede apreciar un inicio de feminización, ya que ha cambiado el perfil del personal, priorizando las intervenciones socioeducativas, el cuidado, la protección de los derechos humanos; temáticas que suelen estar más feminizadas, acorde a la división sexual del trabajo y a los roles de género.

De todas formas, la baja presencia de mujeres en puestos jerárquicos dentro de las Unidades Penitenciarias, asociadas a una segregación vertical basada en el género, es acompañada de una segregación horizontal donde se puede apreciar que en las unidades (como en el Gabinete del INR), las mujeres se concentran en áreas de trabajo vinculadas con los roles tradicionales de género. Asimismo, se puede apreciar, tal como expresa la siguiente funcionaria, que existe una «Resistencia a tener una jefa mujer para las personas privadas de libertad, como para los funcionarios.» (Personal penitenciario n.º 5).

El funcionariado penitenciario es quien trabaja de forma directa con las PPL es quien debe *poner en marcha* las políticas penitenciarias. Es por esto que, si se busca revertir algunas desigualdades, así como deconstruir los mandatos de género; será necesario primero trabajar con ellos y ellas. El Centro de Formación Penitenciaria (Cefopen) del propio INR viene organizando desde 2014 jornadas de sensibilización, talleres y cursos para el funcionariado penitenciario de todo el país, que integran la perspectiva de género y específicamente se ha incorporado la temática de masculinidades. Teniendo como objetivo «Aportar a partir del intercambio y la reflexión para deconstruir los estereotipos de masculinidad tradicional y ampliar la mirada para visualizar y potenciar la construcción de nuevas masculinidades». Surge necesario fortalecer este trabajo para que el propio personal no sea reproductor de los roles de

género, así como la importancia de que no sean promotores de la violencia y que garanticen derechos. Asimismo, será necesario formar en el abordaje de las emociones de estos, buscando un cambio en sus propias masculinidades, en la forma de resolver los conflictos, así como también brindar apoyo psicológico a una población que trabaja y convive en situaciones de tensión y estrés.

Por otro lado, es necesario que el INR implemente políticas para brindar un ámbito de trabajo más equitativo, donde no exista un techo de cristal ni para las mujeres.

Conclusiones y recomendaciones

El actual sistema penitenciario del Uruguay presenta altos niveles de violencia, con un aumento de las muertes violentas como los homicidios y suicidios. Esta situación se da sobre todo en las UP de varones, y es importante destacar que este tipo de muertes se dan, proporcionalmente, en mayor medida dentro de las unidades penitenciarias que afuera de ellas. Es por esto que se entiende que el Estado debe impulsar iniciativas profundas para revertir esta situación, buscando disminuir la violencia dentro de la dinámica penitenciaria. Sobre todo, deberá cuidar la integridad física y psíquica de quienes se encuentran están privados de libertad, garantizando el derecho básico a la vida.

Con la creación del INR en 2011, se incorporaron innovaciones conceptuales y prácticas: se pasa de una paradigma que priorizó la seguridad, a cargo de personal policial; a uno que intenta poner el centro en los derechos de las personas privadas de libertad, a cargo de personal civil, formado para trabajar en el trato directo y con un rol que promueve el respeto por los derechos humanos. En este período también se creó el Departamento de Género y Diversidad del INR, área imprescindible para incorporar la perspectiva de género en el Instituto. Los siete años que lleva el INR han representado grandes avances en políticas penitenciarias que buscan revertir las prácticas represivas, los malos tratos, el hacinamiento y el encierro prolongado; sin embargo, es necesario generar nuevas estrategias para efectivamente impactar en la praxis: varias problemáticas graves siguen vigentes, como la violencia y su naturalización (esto colabora a no cuestionar el *statu quo*, a no intentar comprender la violencia, y por tanto ofrece poca oportunidad para el cambio).

Las recomendaciones que se plantean irán por tres líneas de abordaje: la población en situación de privación de libertad, el personal penitenciario y las condiciones de

alojamiento y oportunidades, en el entendido que será imposible abordar una sin las otras, ya que se encuentran estrechamente vinculadas. Buscando incorporar una perspectiva específica de varones y masculinidades, que transversalice las políticas penitenciarias, para lograr incorporar una política en la que, a través de la deconstrucción y la ruptura de los mandatos de género, disminuyan los niveles de violencia en la dinámica penitenciaria.

En cuanto a la población privada de libertad, se recomienda trabajar en la profundización del autoconocimiento, del abordaje de las emociones, entendiendo que el contexto penitenciario reprime toda manifestación de las emociones, que exponerlas está relacionado a debilidad, y que esto puede tener consecuencias que llevan al suicidio. Se entiende necesario contar con un equipo técnico para trabajar estas cuestiones, para que los privados de libertad pueden empezar a trabajarlas y pierdan el miedo a mostrarse como seres que sienten. Es necesario incorporar acciones dirigidas a los varones para que encuentren espacios para replantearse su lugar en las relaciones de género y comiencen a transformar sus roles y mandatos de masculinidad. Se debe trabajar en promover una paternidad activa, cercana, de afecto; así como trabajar en la deconstrucción del varón proveedor, aspecto que genera muchas tensiones en ellos, por haber quedado privado de su libertad. En este sentido, una acción posible es el trabajo con las familias, buscando romper con los estereotipos de cuidado. Así como promover que los varones del *afuera* comiencen a visitar a los de *adentro*. Para trabajar esto será necesario continuar con los talleres del Programa Socioeducativo de Masculinidades del Departamento de Género y Diversidad del INR, cuyo objetivo es facilitar espacios de reflexión entre varones sobre temas vinculados al género, las masculinidades y la violencia en privación de libertad, y a partir de estos, construir procesos de equidad y democracia de género.

Por otro lado, es deber del Estado promover la no discriminación. La población transgénero y homosexual no debería estar más vulnerada aún de lo que se encuentra en la sociedad. La discriminación es un delito y en el país está penada, la Institución debería trabajar muy especialmente para el cumplimiento de esa ley.

También resulta clave trabajar en la forma en la que se abordan los conflictos en las cárceles de varones. Entendiendo que los conflictos y las tensiones existirán siempre en ese contexto y en la sociedad en general, resulta necesario trabajar en cómo los varones privados de libertad los enfrentan, buscando promover el diálogo, la escucha, la empatía y a serenidad.

La segunda línea de abordaje será el personal penitenciario, muchos de los aspectos de una masculinidad hegemónica que se visualizaron con la población privada de libertad, se han visualizado también con los funcionarios penitenciarios. Es por esto que surge necesario continuar con las actividades de sensibilización y formación que viene desarrollando el Cefopen, tanto en temáticas vinculadas a la reforma penitenciaria, para que acompañen los nuevos lineamientos del INR, como también en temáticas vinculadas específicamente con el género y la diversidad, no solo formando en la normativa vigente, en los conceptos centrales; sino también buscando desde distintas metodologías que el personal comience a replantearse sus prejuicios, los estereotipos y mandatos de género. Al mismo tiempo, se deberán diseñar políticas específicas que apunten a romper con la segregación vertical y horizontal. Asimismo, para que puedan cumplir a cabalidad con sus funciones, será necesario aumentar la cantidad de funcionarios, así como mejorar el clima laboral. La generación de mecanismos de apoyo psicológico y de acompañamiento es también medular, sobre todo para personal que ha vivenciado situaciones críticas como pueden ser homicidios o motines. Y desde ahí, volver a trabajar en sus masculinidades.

La última línea de abordaje de las recomendaciones serán las condiciones de alojamiento: resulta obvio insistir en aumentar los esfuerzos en seguir mejorando las condiciones de alojamiento, dejando atrás el hacinamiento y el carácter punitivo, haciendo hincapié en los programas de trato y de tratamiento. Con las condiciones materiales actuales no será jamás posible trabajar en estas temáticas. Finalmente, otra estrategia de cambio pasa por promover la participación de otros actores en el trabajo dentro de las cárceles. Es necesario que se involucre la sociedad civil, así como también otras instituciones estatales.

Es responsabilidad del Estado replantearse si efectivamente su política de rehabilitación está teniendo los resultados previstos. Al mismo tiempo, deberá también cuestionarse qué implica no estar cumpliendo con la normativa y recomendaciones PPL en situación de privación de libertad. Será necesario comenzar a incorporar la temática específica de varones y masculinidades en todas las políticas públicas e incorporarlas como parte de las estrategias que promueven la igualdad de género; así como promover la participación de los varones en la lucha por la equidad de género, en la lucha por desmontar los mandatos de masculinidad; no solo para beneficiar a las mujeres, sino para beneficiarse ellos mismos.

Bibliografía

Bourdieu, P. (2012). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Connell, R. (1997). *La organización social de la masculinidad*. Recuperado de http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2011/08/La_Organizacion_Social_de_la_Masculinidad_Connel_Robert.pdf

De Keijzer, B. (2001). Hasta que el cuerpo aguante: Género, cuerpo y salud masculina. En C. Cáceres, M. Cueto, M. Ramos y S. Vallena (Coords.), *VI Congreso de Ciencias Sociales y Salud*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Juanche, A., y Palummo, J. (Coords.) (2012). *Hacia una política de Estado en privación de libertad. Diálogo, recomendaciones y propuestas*. Montevideo: Serpaj Uruguay-Observatorio del Sistema Judicial.

Comisionado Parlamentario Penitenciario (2018). *Informe anual 2017 del comisionado parlamentario para el sistema penitenciario*. Montevideo: Parlamento. Recuperado de https://parlamento.gub.uy/cpp

Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Editorial Opera Prima.

Rosado, M. J., García, F., Alfeo, J. C., y Rodríguez, J. (2015). *El suicidio masculino: una cuestión de género*. Disponible en: file:///D:/Usuarios/Maria/Downloads/Dialnet-ElSuicidioMasculino-5255482%20(1).pdf

Segato, R. (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez. Territorio, soberanía y crímenes de segundo estado*. Buenos Aires: Tinta limón.

1.6 Concepções políticas, pedagógicas e curriculares para a educação nas prisões: reflexões a partir da experiência brasileira

Elionaldo Fernandes Julião

É conflituoso, pelo menos no âmbito teórico e prático, o discurso predominante sobre o papel do sistema penitenciário como instituição de controle social no mundo moderno, onde se prima pela valorização discursiva de uma proposta de ressocialização do apenado, e, por outro, contrariando tal afirmação, é patente que existe todo um movimento político e ideológico que prima pela segregação do indivíduo apenado, justificando-se pelo temor causado pelos permanentes movimentos de resistência e violência gerados por uma constante desordem social.

Enfrentamos no Brasil hoje os paradigmas e paradoxos da perspectiva política de segurança pública e privação de liberdade na sociedade contemporânea que ora defende um processo de humanização nas práticas de segurança e execução penal, em outra, uma perspectiva de criminalização da miséria e de «tolerância zero», onde «direitos humanos é para humanos direitos» e «bandido bom é bandido morto».

Nesse contexto, somos constantemente indagados sobre o que compreendemos por ressocialização e educação na política de execução penal, principalmente sobre o papel da educação em uma política de reinserção social de presos e egressos do sistema prisional.

Embora a educação escolar e não escolar para jovens e adultos privados de liberdade no Brasil já estejam previstas como direito dos sujeitos presos e dever do Estado, em diferentes marcos legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Execução Penal de 1984 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, é em 2009 e 2010, com a aprovação, pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade, que efetivamente o país passa a organizar a sua política nacional de educação nas prisões.

Reconhecendo avanços no âmbito legal, entretanto, pouco caminhamos na efetivação e operacionalização desse direito. Enfrentamos hoje embates no debate sobre a proposta político pedagógica e a matriz curricular para as escolas de educação básica no país, sendo necessário e urgente a produção de reflexões sobre práticas pedagógicas

e currículo para a educação de jovens e adultos em geral e, em particular, sobre a educação implementada nos espaços de privação de liberdade.

A partir de reflexões e discussões desenvolvidas em diferentes espaços acadêmicos e institucionais nos últimos anos, pretendo, neste artigo, apresentar algumas questões que nos ajudam a pensar sobre os desafios para uma proposta pedagógica e curricular para a educação implementada no ambiente prisional.

Em linhas gerais, o artigo recuperará diversas discussões já publicadas pelo autor nos últimos anos sobre a política pública de educação em desenvolvimento no Brasil para os jovens e adultos nas prisões, principalmente levando em consideração reflexões e discussões promovidas pelo Grupo de Trabalho e Estudos sobre políticas de restrição e privação de liberdade, especialmente nas atividades das turmas do curso "Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade", edições 2017 e 2018, implementado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense para pesquisadores de mestrado e doutorado de várias áreas de conhecimento interessados no tema. Neste trabalho, estamos sempre sendo provocados a pensar nas questões que envolvem hoje as políticas de segurança pública e de encarceramento na sociedade contemporânea e sobre propostas pedagógicas e curriculares para a política de educação para jovens e adultos apenados.

Analisando os marcos legais e operacionais da política de educação implementada para os sujeitos jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil nas últimas décadas, procuraremos refletir sobre os encaminhamentos políticos e pedagógicos previstos e geralmente executados nas prisões do país.

O artigo, em linhas gerais, está organizado em três partes. Na primeira, procuramos apresentar um panorama da política de educação implementada nas prisões do Brasil – país de dimensões territoriais continentais e com uma população que ultrapassa 200 milhões de pessoas. Na segunda parte, analisamos as perspectivas políticas e pedagógicas previstas nas diretrizes nacionais aprovadas para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Por último, chamando atenção para as possibilidades de uma educação emancipadora, crítica, conscientizadora e contra-hegemônica em contexto de privação liberdade, refletimos sobre as perspectivas políticas e pedagógicas para uma educação nas prisões além cárcere.

Cenário nacional da política de educação nas prisões do Brasil

O Brasil é um dos países que hoje, em dados brutos, mais encarceram no mundo, ultrapassando, em 2016, o número de 726.000 pessoas (Brasil, 2017a), assumindo desastrosamente o terceiro lugar no ranking de países com a maior população encarcerada no mundo, atrás apenas dos Estados Unidos e China. Nos últimos dez anos, houve um aumento de 81% no número de pessoas presas no país.

Esses números alarmantes expõem um sistema prisional considerado internacionalmente como um dos mais desumanos do planeta, não garantindo muitas vezes os direitos mínimos dos sujeitos encarcerados previstos na legislação nacional. Trazem para o debate a necessidade de se pensar formas e maneiras de lidar com o cotidiano dos sujeitos apenados no ambiente carcerário. Investir em uma política de «tratamento penitenciário» que respeite os direitos humanos e que venha garantir uma reinserção social mais humana.

Nesse debate, a educação é, sem sombra de dúvida, reconhecida como uma das práticas realizadas na política de *tratamento penitenciário* responsáveis pela (re)integração social de quem cumpre pena de privação de liberdade. Vários estudos sobre a educação em espaços de privação de liberdade têm produzido, nos últimos anos, muitos apontamentos e encaminhamentos sobre o tema.

Estes estudos ressaltam que, independente de qualquer coisa, principalmente do uso social da educação para uma perspectiva política de (re)inserção social do apenado, conforme previsto na Constituição Federal Brasileira, é um direito humano fundamental e subjetivo. Como direito, deve ser garantido para todos os cidadãos brasileiros, independente da sua condição social. Destaca ainda que, conforme previsto na nossa legislação, o sujeito privado de liberdade não perdeu a sua condição de cidadão, apenas está privado do direito de ir e vir na sociedade livre, garantindo todos os demais direitos.

O Brasil é uma república federal constituída pela união de 26 estados federais – divididos em 5570 municípios – e pelo distrito federal. Cada estado e o Distrito Federal são responsáveis pela execução das políticas no âmbito do seu território. Neste sentido, o poder público federal é responsável pelas diretrizes nacionais da política e os estados por sua execução local.

Como já discutido em recentes publicações sobre o tema da educação nos ambientes de restrição e privação de liberdade (Julião, 2013; Julião, Rodrigues y Godinho, 2018), desde 2005 o Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da

Justiça (DEPEN/MJ) em parceria com a então extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC) vinham, até 2016, realizando discussões para implementação de uma política pública nacional de educação para os jovens e adultos privados de liberdade, principalmente no âmbito do sistema penitenciário, através estratégias de fortalecimento da oferta de educação básica nos estabelecimentos penais do país.

A referida proposta se institucionalizou através do projeto Educando para a Liberdade que culminou com uma série de ações e encaminhamentos, dentre eles, o fortalecimento das instituições estaduais responsáveis pela implementação da política nos estados; ampliação das discussões sobre o tema no país, mobilizando intelectuais, governos e a sociedade civil para o tema através de encontros regionais e seminários nacionais; investimentos em projetos estaduais viabilizando, em alguns estados, assegurar maior eficiência na execução das suas ações de educação junto aos internos penitenciários (Unesco, 2006; Unesco, OEI y AECID, 2009; Julião, 2013).

Com a finalidade de avançar na consolidação de uma política nacional, objetivando a expansão da interlocução com as unidades da federação e fortalecendo o diálogo com todos os atores envolvidos na efetivação do direito à educação para os jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, respectivamente através das Resoluções n. 3 de 11 de março de 2009 e n. 2 de 19 de maio de 2010.

Dentre as principais conquistas na implementação da política, destacam-se, além das Diretrizes Curriculares, a aprovação da Lei n. 12.433/2011 que dispõe sobre a remição de parte do tempo de execução de pena por estudo ou por trabalho; do Decreto Presidencial (n. 7.626/2011) que institui o Plano Estratégico de educação no âmbito do Sistema Prisional; a inclusão no Plano de Ações Articuladas vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação de ações específicas de apoio à educação em prisões; das Diretrizes básicas para a arquitetura prisional (Resolução CNPCP n. 09 de 2011) que determinam previsão de módulos educativos, laborais, de esporte e de lazer na construção de novas unidades penais; e da Lei n. 13.163 de 9 de setembro de 2015 que institui o ensino médio nas penitenciárias, reformulando o previsto anteriormente na Lei

de Execução Penal, art. 18, que previa apenas o ensino fundamental (antigo ensino primário).

Vários programas nacionais também foram implementados no sistema prisional de alguns estados brasileiros, dentre eles, o Exame Nacional do Ensino Médio; Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos; Programa Brasil Alfabetizado; Programa Nacional de Inclusão de Jovens; Programa Brasil Profissionalizado; e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

A partir de então, principalmente após a instituição do Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional e da aprovação nos respectivos estados da federação dos seus Planos Estaduais de Educação nas Prisões, esperava-se que os estados, por suas secretarias estaduais de educação, assumissem a política de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade como uma política pública de educação no seu sistema de ensino.

Embora tenhamos avançado politicamente na aprovação de importantes marcos legais sobre o tema, por outro lado, infelizmente, não se conseguiu efetivamente na prática a consolidação dos marcos operacionais, a ampliação do número de espaços escolares, de matrículas e de vagas no ambiente prisional garantindo o direito à educação para os sujeitos demandantes da política. Infelizmente, tanto a educação escolar quanto a educação não escolar ainda contam com oferta muito aquém da demanda potencial dos sujeitos privados de liberdade.

Analisando os contextos das ações de educação implementadas nos sistemas penitenciários estaduais se constata que é ampla e diversa a realidade das ações desenvolvidas em cada estado. Variam desde a estrutura física existente (assim como instalações físicas das escolas e/ou salas de aulas); características do corpo docente; existência de gratificações para o corpo técnico e docentes que atuam em atividades educacionais no cárcere; a existência de uma proposta pedagógica distinta para o sistema penitenciário; da relação de cooperação técnica entre Secretarias de Educação e as Secretarias responsáveis pela gestão da execução penal nos estados (Secretarias de Justiça, de Administração Penitenciária ou equivalentes) etc.

Nos convênios de cooperação técnica entre os órgãos responsáveis pelas políticas (educação e execução penal), em geral as secretarias de educação são responsáveis pelas ações regulares, principalmente por uma proposta regular e formal de ensino: proposta pedagógica de elevação de escolaridade que, dependendo do estado, vai desde a alfabetização até o ensino médio. Neste sentido, respondem administrativamente pelo

corpo técnico das escolas, pela proposta pedagógica e pelos seus recursos materiais e pedagógicos. Já a secretaria parceira responsável pela política de execução penal no estado, através de um corpo técnico auxiliar, desenvolve as chamadas atividades de cunho informal, não regular ou extraclasse: oficinas, workshops, palestras, cursos diversos (profissionalizantes ou não), atividades culturais e esportivas etc. É também bastante recorrente que essas ações sejam realizadas em parceria principalmente com ONG.

Geralmente, além de se responsabilizar pela gestão destas ações, na parceria com a Secretaria de Educação, é responsável pelo espaço físico, pela estrutura básica e infraestrutura das escolas, além da segurança dos docentes e profissionais das escolas.

Ambas secretarias (educação e execução penal), geralmente atuam com uma certa autonomia. Infelizmente, de todas as experiências vivenciadas, nenhuma ainda apresenta um alinhamento conceitual, administrativo e político que evidencie uma proposta consolidada de cooperação técnica na área de educação para o sistema penitenciário, visualizando propriamente uma proposta política de educação para o cárcere.

Quanto aos convênios firmados entre as Secretarias de Educação e as respectivas Secretarias responsáveis pela gestão do sistema penitenciário nos estados, em vários, a relação é bastante tênue. Em muitos casos, é simplesmente burocrática e tensa, com disputas de espaço e de visibilidade político-institucional. Geralmente as Secretarias de Educação têm pouca autonomia para realização das suas atividades, dependendo exclusivamente da Secretaria parceira. Cada Secretaria planeja e executa as suas ações sem nem mesmo consultar a parceira.

Os gestores das escolas localizadas nas unidades penais, assim como as Secretarias de Educação as quais estão atreladas, também têm pouca autonomia dentro das unidades. Dependem quase que exclusivamente do humor dos gestores das unidades penais para realizar as suas atividades, comprometendo, muitas vezes, a proposta pedagógica da escola. Geralmente a relação é bastante tênue, muitas vezes tensa entre ambos, estando quase sempre acuados e limitados ao espaço da escola. Ultrapassar qualquer limite é estar desrespeitando o campo de atuação do outro. Constantemente são alvos de disputa de poder. Caso não possuam uma boa relação com o gestor da Unidade, as suas atividades se limitam exclusivamente ao espaço da escola.

A ausência de uma política nacional de educação e trabalho para jovens e adultos privados de liberdade, tem deixado que novas unidades prisionais sejam construídas nos

estados sem prever na sua arquitetura espaço para realização de ações na área de educação e trabalho. Embora previsto em Resolução do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (Resolução CNPCP n. 09 de 2011) a necessidade de previsão de espaços para "ensino e biblioteca", o Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça tem aprovado projetos de construção de novas unidades sem a previsão da existência destes espaços.

Além também de não existir uma proposta pedagógica para a área, as ações de educação são realizadas indiscriminadamente, sem levar em consideração as características do público-alvo, do regime de atendimento da unidade (provisório, fechado, semiaberto, aberto e regime disciplinar diferenciado), bem como das características do espaço físico de cada unidade. Poucas são as escolas que possuem e atuam a partir de Projeto Político Pedagógico, poucas são as escolas que estão inseridas dentro de uma Proposta Político Institucional de execução penal de uma unidade.

Com exceção de poucas experiências, são realizadas sem uma diretriz estadual. Cada escola desenvolve uma política particular, a critério simplesmente da sua gestão. Não possuem uma matriz curricular diferenciada que atenda a referida realidade, assim como também não possuem material adequado. Geralmente são materiais e recursos improvisados e adaptados àquela realidade. A maior parte das escolas não consegue sequer oferecer material para todos os alunos.

No artigo "Política nacional de educação nos espaços de privação de liberdade: análise da organização da educação escolar e não escolar nos Planos Estaduais de Educação nas Prisões" (Julião, Rodrigues y Godinho, 2018) são apresentadas as principais questões concernentes à oferta e organização da educação básica e da educação não escolar apresentadas nos Planos Estaduais de Educação nas Prisões produzidos principalmente em 2012, em decorrência do Decreto Presidencial n. 7.626/2011 que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.

Conforme evidenciado neste estudo, os estados reconhecem a educação nas prisões como um dos campos da Educação de Jovens e Adultos e identificam a potencialidade dessa modalidade na construção de uma educação emancipatória. Por outro lado, tendo como horizonte as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – a Resolução CNE/CEB n. 1 de 2000 – e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Jovens e Adultos em Espaço de Restrição e Privação de Liberdade – a Resolução CNE/CEB n. 2 de 2010 –, cada estado constrói sua matriz

curricular e o cotidiano escolar de maneira diversa: matrizes curriculares presenciais organizadas em disciplinas modulares; matrizes presenciais em que os componentes curriculares são agrupados por áreas do conhecimento; matrizes curriculares semipresenciais; matrizes curriculares multisseriadas; e teleaulas.

Sobre a efetivação da educação no ambiente prisional, foi possível ainda evidenciar diversos problemas e desafios como a falta de infraestrutura; a falta de material didático; problemas na formação docente; a falta de articulação entre as diferentes secretarias de Estado envolvidas no processo; a relação entre os diferentes agentes da execução penal, dentre eles os professores; além de problemas que podem dificultar e até impossibilitar a efetiva implementação das propostas apresentadas.

Quanto à educação não escolar, o estudo evidenciou a ausência ou imprecisão do diagnóstico das atividades educativas realizadas fora da escola, voltadas à cultura, esportes, lazer, inclusão digital e outras. Na maioria dos estados, não há registro, planejamento ou acompanhamento destas atividades, demonstrando serem consideradas irrelevantes no contexto prisional.

É possível também se evidenciar na análise dos planos que a concepção de educação está restrita à escolarização, ignorando-se a dimensão educativa e todas as aprendizagens e os saberes produzidos por jovens e adultos em experiências familiares, comunitárias, laborais, artísticas e literárias, por exemplo.

Também se evidenciou que as propostas de educação não escolar estão restritas ao trabalho, e a oferta é exclusivamente de cursos ou oficinas de qualificação profissional ou, no máximo, de atividades religiosas.

Através da análise dos Planos Estaduais, foi possível evidenciar, dentre outras questões, que o atual cenário apresenta as contradições que existem entre o ideal e o real, entre a norma e operacional, entre os marcos legais e o efetivo exercício do direito, impactando diretamente o direito à educação nos espaços de privação de liberdade e dificultando ainda mais se atingir a universalização da educação nas prisões.

A invisibilidade da educação em contextos de privação de liberdade também é agravada pela escassez de dados sobre as atividades escolares e não escolares realizadas no sistema prisional do Brasil. O pouco que se sabe acerca do sistema prisional é pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), que nos últimos anos vem, segundo o governo federal, sofrendo reformulação.

É de extrema importância que tanto os governos estaduais quanto o governo federal compreendam que com informações consolidadas sobre o sistema penitenciário será possível implementar políticas públicas consistentes e com melhores resultados.

Em uma análise geral, podemos destacar algumas poucas experiências exitosas, com características bem particulares de acordo com a experiência do docente, bem como do gestor da escola. Não existe no país ainda uma proposta pedagógica consolidada e fundamentada que norteie uma política estadual, tampouco nacional. Não existe ainda uma política de Estado para a educação em espaços de privação de liberdade, mas sim políticas de governo.

Em linhas gerais, não existe uma política nacional de execução penal homogênea que caracterize o país. Pelo contrário, distintamente, cada estado vem executando a sua política diante da sua realidade política, cultural e socioeconômica, muitas das vezes chegando a desrespeitar a própria legislação em vigor. São experiências como as das constituições de Redes Estaduais que poderão possibilitar a socialização de experiências locais e possíveis sistematizações em âmbito nacional de propostas políticas e pedagógicas, garantindo futuramente a viabilização de uma possível unidade tanto na discussão, quanto na implementação de políticas básicas, garantidas como Direitos Humanos universais e subjetivos.

Perspectivas políticas e pedagógicas previstas nas diretrizes nacionais

As Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, respectivamente aprovadas através das Resoluções CNPCP n. 3 de 11 de março de 2009 e CNE n. 2 de 19 de maio de 2010 levaram em consideração o acúmulo de discussões desenvolvidas nos I e II Seminários Nacionais de Educação para o Sistema Penitenciário, aprovando que os educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários dos estabelecimentos penais devem ter acesso a programas de formação integrada e continuada que auxiliem na compreensão das especificidades e relevância das ações de educação nos estabelecimentos penais, bem como da dimensão educativa do trabalho.

Recomendam, ainda, que os educadores pertençam, preferencialmente, aos quadros da Secretaria de Educação, sejam selecionados por concursos públicos e percebam remuneração acrescida de vantagens pecuniárias condizentes com as especificidades do cargo e que a pessoa presa ou internada, com perfil e formação adequados, poderá atuar como monitor no processo educativo, recebendo formação

continuada condizente com suas práticas pedagógicas, devendo este trabalho ser remunerado.

Visando à institucionalização de mecanismos de informação sobre a educação em espaços de privação de liberdade, importante para o exercício do controle social pela sociedade, os órgãos responsáveis pela educação nos estados e no Distrito Federal deverão, segundo os documentos, promover parcerias com outras áreas de governo, universidades, redes de educação profissional e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de estímulo à educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

Reconhecendo as especificidades da política de educação implementada em espaços de privação de liberdade, as Diretrizes incentivam a promoção de novas estratégias pedagógicas, de produção de materiais didáticos e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais, bem como de programas educativos na modalidade Educação à Distância (EaD) para as escolas do sistema prisional.

As atividades laborais, artístico culturais e esportivas, segundo os documentos, deverão ser reconhecidas e valorizadas como elementos formativos integrados à oferta de educação, podendo ser contempladas no projeto político pedagógico como atividades curriculares, desde que devidamente fundamentadas.

Perspectivas políticas e pedagógicas para uma educação nas prisões além cárcere

Levando em consideração as questões até aqui apresentadas, em recente artigo publicado, Elionaldo Julião e Ana Cláudia Godinho (2019) provoca-nos a pensar sobre uma política de educação para além do cárcere, principalmente chamando atenção para as possibilidades de uma educação emancipadora, crítica, conscientizadora e contra-hegemônica em contexto de privação de liberdade.

Segundo os autores, nesta proposta, fundamentada em Paulo Freire, a intencionalidade da educação é contribuir para que educandos e educadores reconheçam (a si e ao outro) como sujeitos históricos.

> … que os sujeitos da educação leiam criticamente a si mesmos e ao mundo como condicionados pela História, pela Cultura e pela Política, mas se vejam como sujeitos capazes de intervir sobre o mundo para transformar tais condicionamentos da existência humana e assim produzir outros projetos de sociedade, baseados na solidariedade de classe, no enfretamento das desigualdades e de todas as formas de

> opressão e dominação de classe, raça e gênero (Julião e Godinho, 2019, p. 69).

A ruptura com a lógica da educação bancária, conteudista e instrumental é ainda um desafio à escolarização de jovens e adultos, não apenas no ambiente prisional. Apesar do reconhecimento, no âmbito legal, das especificidades desta modalidade da educação básica, diferentes estudos sobre a educação para jovens e adultos no país indicam a persistência de práticas escolares compensatórias e infantilizadoras.

Sem a ruptura com esta lógica, segundo os autores, é difícil que o educador consiga assumir uma postura de diálogo, respeito aos estudantes como sujeitos da educação (e não como objeto). Uma educação que rompa com a relação hierárquica de poder entre docente e estudante e assuma a produção de conhecimento como uma tarefa conjunta de todos os sujeitos envolvidos no ato cognoscente.

Ressaltam que

> Essa postura de quem atua como docente em contexto de privação de liberdade é bastante desafiadora e conflituosa, uma vez que representa a renúncia de algo muito caro à instituição prisão: o controle. Diálogo e controle são princípios antagônicos, constitutivos, portanto, dos paradoxos e desafios da educação em contexto de privação de Liberdade (Julião e Godinho, 2019, pp. 69 e 70).

Nesta direção, segundo os autores, para que efetivamente seja possível a implementação de uma proposta curricular e pedagógica que leve em consideração a perspectiva de uma educação «não bancária», mas sim emancipadora na política de educação em contextos de restrição e privação de liberdade, é fundamental garantir um trabalho educativo que tenha um posicionamento ético e político em favor da diversidade, da emancipação humana e da democracia na construção de uma sociedade pautada nesses pilares.

Em suma, é fundamental que se invista em uma política de educação que garanta todos os direitos previstos para os cidadãos. Uma educação que não seja meramente instrumental e que tenha infraestrutura adequada, proposta pedagógica, recursos apropriados e com profissionais qualificados.

Considerações finais

Sem sombra de dúvida, olhando para atrás, reconhecemos importantes avanços na implementação da política de educação nos ambientes de privação de liberdade no Brasil, principalmente nos marcos legais que reconhecem a garantia de direitos dos sujeitos apenados sob qualquer coisa; porém, por outro lado, analisando os marcos operacionais, ou seja, a política em desenvolvimento, muito ainda precisamos avançar.

Estamos a anos luz de uma política que efetivamente reconheça esses sujeitos como vítimas, vulneráveis socialmente e autores de violência e que implemente ações que concretamente possibilitarão uma mudança na sua realidade social e, em consequencia, da sociedade em geral, principalmente de grande parcela que vive à margem das riquezas geradas no país.

Embora reconheçamos ser positivo o papel da educação e do trabalho na política de reinserção social, é fundamental que defendamos que não podemos simplesmente implementá-los para este fim, mas, principalmente, que sejam garantidos como direitos elementares dos privados de liberdade como pessoas humanas. É importante que compreendamos que são fundamentais a educação e o trabalho para o desenvolvimento humano, inclusive para a sua socialização.

Sem ter a pretensão de colocar um ponto final no debate, espero que este ensaio venha contribuir com a referida discussão, possibilitando a ampliação da reflexão, bem como fornecendo subsídio para posteriores desdobramentos, visto que, enquanto não se tiver uma definição política do papel a ser desempenhado pela política de execução penal na sociedade contemporânea, temo que a população e o poder público acredite ser inútil investir qualquer recurso nessa direção, pois sem um projeto político para o setor, é possível que se assuma a ideia de estarmos literalmente "jogando dinheiro fora".

Necessitamos reavaliar a legislação penal vigente, principalmente para que atenda a realidade do sistema penitenciário contemporâneo, que retira do seio social uma grande massa de jovens economicamente ativos, excluídos socialmente, segregados política e economicamente dos benefícios sociais. Sem sombra de dúvida, é necessário que se cobre do poder público uma reforma na legislação penal e, consequentemente, na política de execução penal, promovendo um verdadeiro "reordenamento institucional". Não dá mais para seguir há décadas fazendo igual e reproduzindo o mesmo.

Ciente das limitações deste estudo, espero que possamos contribuir com as discussões implementadas no campo das políticas de restrição e privação de liberdade na sociedade contemporânea e que esse debate não fique restrito ao universo acadêmico, mas alcance o realizado no cotidiano dos profissionais, professores, estudantes e gestores que atuam na área.

Bibliografía

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos (1984). Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília.

Brasil (1996). Lei n.º 9394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.

Brasil. Conselho Nacional de Educação (2000). Parecer CNE/CEB n.º 11 de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE.

Brasil. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (2009b). Resolução CNPCP n.º **3**, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria Executiva Adjunta (2010a). Conferência Nacional de Educação: construindo o sistema nacional articulado de educação – o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. 1. Documento final. Brasília: MEC.

Brasil. Conselho Nacional de Educação (2010b). Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília.

Brasil. Conselho Nacional de Educação (2010c). Resolução CNE/CEB n.º 3 de 2010. Dispõe sobre Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, DF: CNE.

Brasil (2010d). Conferências Nacionais de Educação: construindo o sistema nacional articulado de educação – o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação (Documento final). Brasília, DF: MEC.

Brasil (2011a). Lei n.º 12.433/2011. Dispõe sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, DF: Câmara dos Deputados.

Brasil (2011b). Decreto n.º 7.626 de 24/11/2011. Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, DF.

Brasil (2011c). Resolução CNPCP n.º 09 de 2011 edita as Diretrizes Básicas para construção, ampliação e reforma de estabelecimentos penais em parceria com o governo federal. Brasília: MJ/DEPEN.

Brasil (2015). Lei n.º 13.163 de 9 de setembro de 2015. Institui o ensino médio nas penitenciárias. Brasília, DF: Câmara dos Deputados.

Brasil. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN (2017a). Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN. Jun. 2016. Brasília: MJ/ DEPEN.

Brasil (2017b). Resolução CNPCP n.º 6 de 2017. Dispões sobre flexibilização das Diretrizes Básicas para Arquitetura Penal do Anexo 1. Brasília: MJ/DEPEN.

Brasil (2018). Resolução CNPCP n.º 2 de 2018**.** Dispões sobre flexibilização das Diretrizes Básicas para Arquitetura Penal. Brasília: MJ/DEPEN.

Ireland, T. (2011). Educação em prisões no Brasil. *Aberto, 24*(86), 19-39.

Julião, E. F. (2016). A escola na ou da prisão? Educação, escolarização e Trabalho em prisões – apontamentos teóricos e reflexões do cotidiano. *Cadernos Cedes, Campinas, 36*(98), 25-42.

Julião, E. F. (2016). Os sujeitos da educação de jovens e adultos: questões sobre a diversidade. En A. Silva, G. Costa y I. M. Lima, *Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos* (pp. 175-189). Salvador: Edufba.

Julião, E. F. (2017). Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões teóricas, políticas e pedagógicas. *Trabalho & Educação, 26*(1), 117-133.

Julião, E. F., Rodrigues, F., y Godinho, A. C. (2018). Política nacional de educação nos espaços de privação de liberdade: análise da organização da educação escolar e não escolar nos Planos Estaduais de Educação nas Prisões. En SILVA, Maria da Conceição Valença da; PIMENTEL, Elaine, *Educação em Prisões: princípios, políticas públicas e práticas educativas* (pp. 65-83). Curitiba: CRV.

Julião, E., y Godinho, A. C. (2019). A educação popular em contextos de privação de liberdade no Brasil: possibilidades e desafios para uma proposta curricular. En E. Fernandes Julião, y F. Rodrigues (Orgs.), *Reflexões curriculares para a educação de jovens e adultos nas prisões* (pp. 59-79). Itajaí: Paco Editorial.

Unesco (2006). *Educando para a Liberdade: trajetória, debates e propostas de um projeto para a educação nas prisões brasileiras*. Brasília: Unesco. Recuperado de http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/educando_liberdade_unesco.pdf

Unesco, OEI y AECID (2009). *Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania*. Brasília: Unesco-OEI-AECID. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162643_por

1.7 La educación universitaria desde el enfoque significativo de los detenidos. Trayectorias y definiciones

Mario Arnoldo Alanis

Presentación

La presente investigación intentará poner en evidencia la importancia que la educación universitaria tiene para un grupo de detenidos de la Unidad Penal de Varones n.º 1, de la provincia de Catamarca que cursan las carreras de Licenciatura en Trabajo Social, Profesorado en Historia y el Profesorado en Ciencias de la Educación. Los estudiantes, de dichas carreras en total hacienden a veinte, son parte del programa universitario «La Facultad de Humanidades en la cárcel», que complementa la oferta formativa de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca, Argentina y se ejecuta desde 2006 en las unidades penales de la provincia de Catamarca. Dichos estudiantes llevan a cabo sus actividades académicas y tienen sus clases en ámbitos de la escuela que funciona al interior del penal. Para la presente investigación se convocó a la totalidad de los estudiantes universitarios que cursan las carreras antes mencionadas, ante lo cual catorce aceptaron responder libremente a una serie de interrogantes, formulados en una planilla en la cual constaban seis preguntas, en las cuales se buscó poner en evidencia la trascendencia que, en las distintas instancias y especificidades de sus procesos formativos, le atribuyen a la educación. En tal sentido se debe destacar que la información analizada fue el resultado del agrupamiento del conjunto de respuestas y, lo que se infiere será el resultado de lo que los propios detenidos respondieron a las consignas de dicho cuestionario y cuyo interrogante nuclear fue «¿qué expresa para ellos la educación o qué importancia le asigna cada quien a la educación universitaria?». Se debe aclarar, en relación con ello, que el interés por la indagatoria a los estudiantes surgió de consideraciones o sugerencias de diferentes docentes, de las carreras universitarias que se dictan en el penal, las cuales en gran medida se hicieron eco de la práctica permanente de los estudiantes detenidos por opinar acerca de cómo dicho proceso formativo estaba incidiendo en sus vidas y en la cotidianeidad de la cárcel. Además, al interés puesto de manifiesto por los docentes, se le sumó la necesidad de conocer, por parte de la coordinación del programa «La Facultad de Humanidades en la cárcel», la manera como la experiencia formativa estaba siendo percibida, analizada e incluso evaluada por los estudiantes. Complementariamente dicha información serviría o sería útil para pensar o, en caso de que fuera necesario, sugerir modificaciones a

algunas estrategias pedagógicas implementadas por los docentes partícipes de la iniciativa académica antes señalada.

Sin dejar de darle la importancia que merece lo antes señalado, lo más relevante surgiría o se instalaría al conocer las percepciones que los estudiantes tenían acerca de lo que la universidad estaba generando en dicho ámbito y en concreto, la incidencia que los procesos de formación tenían en las rutinas carcelarias. Teniendo en cuenta lo señalado se diseñó el cuestionario en el cual, además, se incluyeron aspectos referidos a la manera como los estudios universitarios se articulan con los procesos formativos de los cuales cada detenido fue parte, los tipos de dificultades estaban experimentando, la necesidad de conocer que aspectos de los procesos formativos resultaban necesarios de fortalecer y finalmente el interés por conocer si la educación universitaria contribuía, en algún sentido, a reformular las prioridades de sus vidas. A lo señalado, se debe agregar la importancia que la perspectiva de los estudiantes tuvo y tiene a la hora de pensar formas de reestructurar o reorganizar la experiencia, y un conjunto de estrategias de la formación universitaria. Asimismo las perspectivas de los estudiantes se fortalecería en relación con un interrogante central y el cual estuvo destinado a conocer, saber y registrar si el proceso educativo del cual son parte contribuye, en términos generales, a hacer más *tolerable* las condiciones de detención o si por el contrario torna más crítico el vínculo que cada quien establece con sus condiciones de detención. Respecto de esto último se partió de la perspectiva de que el conocimiento, como proceso de reflexión orientado por cuestiones generales y también específicas, coloca al sujeto destinatario de dichas acciones en una situación en la que se redimensiona su relación con el contexto o por lo pronto inicia un camino de autorreflexión en el que se interroga acerca de su relación con los aspectos más próximos de *su mundo*. Sin embargo y a modo de advertencia, se debe señalar que no se desconocía que dichas respuestas podrían estar determinadas por criterios nativos, los cuales le impondrían una direccionalidad no del todo compatible con la búsqueda que se llevaba a cabo desde la presente investigación. De este modo surgía la posibilidad de que el interés de la investigación estaría condicionada por criterios de los propios detenidos quienes en definitiva ofrecen y proponen argumentos, con criterios autónomos, en la elaboración de las respuestas.

Algunos supuestos acerca de los aportes de la educación

La propuesta de organización y dictado de clases de carreras universitarias en una unidad penal implica también la concreción de un proceso de interacción entre dos

lógicas institucionales contrapuestas: aquella que se impone sometiendo personas a condiciones de encierro y por otro lado aquella que a través del estudio fomenta la reflexión, la autoconsideración y la redefinición de aspectos inherentes a la condición de cada detenido. Por lo mismo se da una situación de encuentros y divergencias entre, una institución estatal, responsable de la ejecución de sanciones privativas de la libertad y otra de igual origen, la universidad, cuya responsabilidad social y su razón de ser está orientada a buscar la promoción de la autonomía de pensamiento, incluso en contextos donde hombres de diversas edades y origen, tienen prohibida la libertad ambulatoria. Con relación a lo que se señala resulta posible reconocer numerosas perspectivas en el estudio de las prisiones, algunas las vinculan exclusivamente a una forma de castigo, otras las asocian con el resto de las instituciones, también con una concepción económica y política de las sanciones, con la búsqueda del dominio y control de los cuerpos, con una arquitectura de la vigilancia (panoptismo) y, por último, ciertas corrientes las relacionan con la organización general de la sociedad. Recordemos que para autores como Erving Goffman (2001) el funcionamiento de las instituciones da cuenta de su innegable origen social a partir de dos características: lo común que tienen ellas en la forma como regulan la vida de los individuos y también el modo como contribuyen a darle a quienes las integran, o participan de ellas, la idea de un mundo propio y absorbente. Para otros, en cambio, como Michel Foucault (1995) las instituciones son espacios cerrados y fijos en donde no solo se encuentran insertos individuos. También expresan y representan cierta idea del orden social pues en sus formas lo caracterizan, le corresponden y le pertenecen. No se debe olvidar que la cárcel en su conformación actual fue introduciendo nuevas dimensiones institucionales que la apartan de antiguas formas de castigo e incluso movilizando recursos sociales originales, aplicando una nueva racionalidad para efectivizar la sanción y el castigo de las infracciones que cometen los individuos. Las prisiones, en general, son concebidas como una natural evolución de las formas de encierro originales a partir de las cuales se establecen como espacio de retención y de exclusión. La teoría social focalizó luego su análisis en las poblaciones que son sometidas a situaciones de encierro, examinando el perfil social de los presos y los complejos intercambios que se producen en ellas y con el resto de la sociedad

La educación, y en particular la educación universitaria, se presentan entonces como una alternativa para resistir los procesos de degradación que la misma privación de la libertad genera, sobre los que se instituye la producción y reproducción de la

desigualdad y la exclusión social. Por lo mismo se valida un derecho fundamental, el cual está asociado a la educación, que en el caso de la cárcel se constituye como en una forma de resistencia a procesos de degradación, propios de la sociedad en general y con manifestaciones específicas en los espacios de castigo, ante lo cual asume la postura de combatir la desigualdad y la exclusión social. La educación en dichos casos se ocupa de diseñar la estrategia de integrar a personas privadas de la libertad, no «a través de la prisión, sino a pesar de la prisión» (Sozzo, 2012, p. 45). En atención a lo señalado antes, no se debe omitir que el sujeto de la educación lo constituye todo aquel que le asiste el derecho a acceder a los contenidos de formación como estrategia, y como requisito a cumplir, para ser parte de los beneficios que toda sociedad ofrece (Núñez, 2007). Complementariamente, esta perspectiva considera que la persona será parte, a través de la educación de un proceso de humanización en el cual irá incorporando de manera progresiva criterios de previsibilidad y autocontrol como dimensiones necesarias para ser parte de la vida social. Por lo mismo, se pone en evidencia la articulación que se establece entre la función reeducadora del castigo y los contenidos formativos que se ofrecen en situaciones de privación de libertad. No resulta casual, teniendo en cuenta lo antes señalado, que la estrategia penitenciaria en gran medida se funda en procesos pedagógicos y formativos en nombre de los cuales la resocialización constituiría el objetivo último. En razón de ello el infractor, el criminal, es considerado como un tipo de persona que necesita superar el transitorio estado de descontrol, lo cual se llevará a cabo a través de la educación (Fernández, 2009). Es por esto que la educación resulta un factor clave en la reproducción del orden social y la producción de subjetividad, de acceso al conocimiento, socialización de saberes y aproximación a la ciencia (Nuñez, 2005). En razón de ello la educación corre el riesgo de convertirse en un instrumento de disciplinamiento y, las acciones pedagógicas que contribuyan a cercenar los escenarios de libertad de la persona transformarse en pedagogía represiva (Fernández, 2009).

Metodología

En el trabajo que se presenta se manifiesta el interés por conocer de parte de los estudiantes la incidencia que tiene la formación universitaria en sus vidas o en la cotidianeidad de la detención, como resultado de un proceso en el cual los conocimientos, muchos o pocos, trascedentes o no, contribuyen a redefinir sus relaciones, vínculos e interacciones en el tiempo de permanencia en la cárcel. Con relación lo señalado, a catorce de los estudiantes que recibían las clases universitarias en

el penal, se les proporcionó un cuestionario para que respondieran, voluntariamente, las seis preguntas que se les formularon. Estas últimas intentaban recuperar el significado que cada quien estaba en condiciones de atribuirle a la educación, formación o conocimiento que estaban recibiendo. Con relación a ello se indagó como los estudiantes vinculan algunas de las categorías antes señaladas, o sus adquisiciones intelectuales, al resto de sus actividades en el penal y también si sentían que estas eran suficientes, necesarias o importantes y porqué. Del mismo modo se buscó que señalen que aspectos o líneas específicas de formación debían fortalecerse, a saber las específicas de alguna materia, las del tiempo de discusión en clase, las de lectura o compresión, etc. También se solicitó que señalaran si los aprendizajes les había modificado, mejorado o dificultado la relación con alguien o con algún grupo (dentro del penal) y por qué. Finalmente también se requirió que respondan o que den cuenta si estudiar y participar en las clases les había modificado el vínculo con sus familiares, amigos, parejas o con aquellas personas que los frecuentaban en el penal. Con el cuestionario suministrado a los estudiantes, se trató además de que cada uno de ellos reflexionara sobre las prácticas académicas en relación con lo que hacen, imaginan o creen, como forma de caracterizar, considerar o evaluar lo que a modo de conocimiento reciben, en las condiciones antes descriptas. En función de ello se buscó que los estudiantes intenten poner en evidencia el tipo de relación que progresivamente van construyendo con el conocimiento, lo cual constituye el objetivo de la presente investigación. Dicho en otros términos, se buscó sistematizar las descripciones, consideraciones o percepciones que ciertos estudiantes universitarios, en situación de detención, tienen respecto de lo que los aprendizajes universitarios generan, transforman o redimensionan en sus vidas.

¿Qué significa estudiar en la cárcel?

Tal como se señaló, desde el programa universitario que impulsa la formación universitaria en cárceles, en la provincia de Catamarca, se considera que la privación de la libertad ambulatoria no implica la privación de otros derechos, asimismo se concibe a la educación como el instrumento de un proceso de formación permanente. También se la piensa como una estrategia para que los detenidos pongan en cuestión las condiciones socioculturales que los llevaron a delinquir y también como un recurso de comunicación que facilita cierta forma de participación, limitada, en los significados y bienes culturales de la sociedad a la que pertenece. Por lo mismo se piensa que no hay

restricciones legales ni etapas vitales suspendidas que se relacionen con el derecho a aprender, de este modo la educación debe ser concebida como un proceso permanente, incluso, se puede llevar a cabo en cualquier circunstancia. Por lo mismo se adhiere al principio de que es un derecho inalienable y fundamental de todos los hombres, en tanto humaniza, construye ciudadanía y también modifica positivamente la convivencia entre las personas. Asimismo se piensa que la educación contribuye a poner en cuestión el vínculo de cada quien con su realidad, en este caso la carcelaria en tanto podría generar en las personas un proceso de recreación, de búsqueda de independencia, responsabilidad, etc. Complementariamente se defiende la concepción de educación como práctica que permite a las personas fortalecer su pensamiento, estimular su autonomía y apropiarse de recursos que permitan el acceso a contenidos sociales que serán beneficiosos para ellos, en cualquier circunstancia que se encuentren. Dicha idea se sustenta en el hecho de que se concibe a la cárcel como un lugar social, una institución donde confluyen personas, individuos o sujetos cuya trayectoria puede describirse como una sucesión de choques y rupturas con instituciones y espacios de la sociedad. Más aún, tampoco se debe ignorar el hecho de que el cumplimiento de la condena no solo significa la prolongación de aquellas carencias, sino también la supresión de sus relaciones sociales y el cancelamiento de los vínculos originales, especialmente sus relaciones afectivas con esposas, hijos, amigos, etc. Esta situación que se podría caracterizar como de ruptura, representa la prolongación de otros confiscamientos o pérdidas y con ello el agravamiento de la situación general. En ese sentido se considera que proveer educación universitaria en ámbitos carcelarios no significa prolongar el castigo por otras vías, por el contrario se trata de pensar que quizás a través del estudio los detenidos modifiquen algunas de las perspectivas que gobiernan sus vidas, durante el tiempo de cumplimiento de condenas o, en su defecto, cuando recuperen su libertad. En consonancia con ello se hipotetiza que educación podría contribuir a estimular un proceso de reflexión que permite fomentar la capacidad de modificar las condiciones sociales, materiales y no materiales que los llevaron al lugar en el cual fueron entrevistados.

Análisis y posibles alcances de las respuestas

De las respuestas obtenidas surge, y también de algunos testimonios obtenidos durante las entrevistas que no están registrados en el instrumento, que el primer dilema o dificultad se manifiesta al asumir la condición de estudiante, al respecto algunas

respuestas a la primera pregunta del cuestionario ¿qué significa la educación para Usted? señalan lo siguiente: «no sé muy bien que contestar porque no sé si soy estudiante», «a mí me ayuda mucho lo que estudio, pero no sé si voy a poder, porqué es mucho para leer, eso contesto» [respondo], «los profes son muy piolas y te tratan bien y yo trato de saber [aprender] más y me gusta que me digan que está bueno lo que digo en las clases, espero seguir así». Un segundo interrogante propuesto en el cuestionario tiene que ver con el análisis de las circunstancias que deben afrontar los detenidos para estudiar y desarrollar sus tareas e incluso llevar a cabo diversas actividades como por ejemplo trabajos prácticos con compañeros. Al respecto sus respuestas dan cuenta de una serie de dificultades las cuales esencialmente tienen que ver con la falta de condiciones e incluso de la disponibilidad de un espacio *liberado* de las actividades cotidianas en el pabellón, también deben señalarse las dificultades que surgen de las exigencias propias de lo que deben hacer. En todos los casos surgen como algo evidente las referencias a las condiciones de vida de cada pabellón y el modo como los hábitos del resto de los detenidos dificulta la posibilidad del estudio: «no es lo mismo estudiar en la cárcel donde tenés veinte tipos escuchando cumbia que leer en un aula en la escuela, tranquilo», a las condiciones señaladas se les debe sumar las exigencias propias que cada detenido debe cumplir «… yo sé que tengo que leer, estudiar, hacer los trabajos prácticos, pero también tengo mis obligaciones en la cárcel, con la limpieza, la cocina, solucionar problemas que tienen los compañeros y bueno… no es fácil», para algunos estudiantes, sin embargo las dificultades provienen de las exigencias propias del estudio «hay que sentarse a leer mucho porque si no, no vas a entender nada, cuesta entender así que hay que sentarte, mate y mate y leer». Las consideraciones antes señaladas permiten dar cuenta de una clara dificultad para asignarle un tiempo al estudio y la formación. Ante ello, y en principio, se pone en evidencia una clara tensión entre dos aspectos de la vida de quienes están detenidos. Por un lado, la vida del pabellón, las dificultades que ello genera, a las que debe sumársele las obligaciones que los detenidos tienen para con ese espacio y por otro, en el tiempo que resta y con las dificultades propias de dicha situación, los detenidos deben afrontar las exigencias lógicas de la situación de estudiante. Se debe tener en cuenta, no obstante, la imposibilidad que los detenidos tienen, en general, para elegir en qué lugar estudiar, cuanto tiempo, en qué condiciones lo harán, etc. Al respecto se sostiene que las tensiones antes mencionadas se generan a partir de la presencia de la universidad en la cárcel en tanto contribuye a que ciertos aspectos, rígidos, de esa institución sean puestos en cuestión. Todo ello

debido a que los estudios universitarios suponen la apertura y a su vez el necesario establecimiento de nuevos dispositivos, asignación de horarios y otras cuestiones institucionales para que los estudiantes concurran desde el pabellón hasta la escuela, que es el ámbito donde tienen sus clases. Aun así y sin desconocer la tensión y las expectativas que genera la presencia de la universidad es posible también señalar algunas consideraciones favorables que los propios estudiantes detenidos hacen de lo que significa estudiar y también pensar y pensarse de otra manera: «… estudiar es como hacer una de las cosas más importantes que hice en mi vida», para otros dicha experiencia se mide en términos de «es algo diferente, hay que pensar, pero también pensar en otras cosas» y también «está bueno que la universidad venga a la cárcel y se haga cargo de cosas que ni la justicia, ni el servicio penitenciario se hace cargo». En razón de lo señalado y al partir del análisis de las respuestas de los estudiantes detenidos se observa, que la gran mayoría de ellos le asigna a la educación cierto criterio de utilidad, el cual está esencialmente vinculado al carácter formativo que esta tiene. Para ellos la educación también contribuye a *aislarlos* respecto de las actividades del pabellón. Asimismo se observa que la experiencia educativa que llevan a cabo tiene características cuyas contribuciones y alcances en gran medida se las otorgan los propios detenidos. Todo ello en función del modo como dicho proceso formativo impacta en sus vidas y las decisiones que respecto al mundo de la cárcel, cada quien debe o empieza a tomar. Asimismo se observa una gran heterogeneidad de perspectivas de los estudiantes, al momento de asignarle valor a la experiencia formativa, sin embargo todos ellos coinciden en caracterizar a la educación, aunque parezca redundante, como una actividad que les permitirá adquirir conocimiento y ello les posibilitará *pensar en otras cosas*. Complementariamente para otros de los entrevistados desde que cursan sus carreras universitarias *ser preso* representa otra cosa, por lo que se relacionan de otra manera con los compañeros y con el personal penitenciario. Respecto de sus vínculos, con el resto de pares y personal penitenciario, sienten que son mejor tratados, con más respeto. Respecto de sus pares lo antes señalado se pondrá de manifiesto en el espacio del pabellón: «antes solo hablábamos tonteras, casi todas de *afanos*, ahora me preguntan sobre lo que estudio, como son los profes y sobre todo que es la universidad». Cada quien de entre los detenidos piensa que la formación universitaria es muy diferente de las otras experiencias educativas, aunque en dicha reflexión solo sea posible reconocer la cantidad de tiempo dedicada al estudio. De este modo las consideraciones que dan cuenta de lo antes señalado son: «antes leía poco, una

hora y listo, ahora no, a veces estoy toda la mañana o la tarde»; también: «cuando estaba en la secundaria no tenía que ponerme a estudiar como ahora, no pasaba nada si no estudiabas, ahora no, tenés trabajos prácticos, parciales…» y, finalmente, «en la secundaria si le decías al profe o a la profe que no habías estudiado, no había problemas, te decían estudiá para la próxima [clase]». Otros estudiantes señalan que «lo que hago ahora es lo más importante de mi vida», «cuando viene mi familia a visitarme ya nos les cuento tanto que había tal lío, que este se había peleado con aquel o que el otro estaba castigado en celdas, les cuento de lo que estudio, de las clases que nos dan las profesoras o los profesores», «ahora la mejor hora del día es cuando tengo clase, me aburre cantar o joder [tener actividades] con los compañeros de pabellón, o escuchar música u otras cosas». En palabras de los detenidos, la educación estaría reclamando y obteniendo para sí, través del aprendizaje, la potestad de ser el aspecto más importante de su tiempo de detención y con ello sus vidas se organizan de otros modos y por ende sus prioridades se reformulan de manera progresiva. La educación se constituiría, desde este enfoque, en una actividad desde la cual se generan nuevos intereses personales, contribuyendo, además de establecer otras expectativas en los individuos, a definir nuevos criterios de integración con pares. Con relación a ello, el conocimiento del que estarían apropiándose los detenidos les permite, según se puede interpretar, participar de nuevas interacciones del mismo modo que les provee nuevas *capacidades* y fundamentos para repensar sus vínculos. Complementariamente, también es considerado como un recurso que contribuye a generarles nuevas perspectivas, además de posibilidades formativas, entre las cuales se pueden señalar aquellas que son asumidas como generadoras de obligaciones. A lo establecido deberían sumárseles otros aspectos que permiten vincular, de manera diferente, a los sujetos que estudian con la institución que los recluye. En ese sentido la acción de estudiar estaría contribuyendo a reorganizar interacciones con grupos de pares y con el resto del penal: «antes no hablaba mucho cuando había algo que resolver, no me metía [no participaba] ahora si hablo y digo lo que creo», «antes no me preguntaban los guardias que quería decir, ahora algunos me dicen, vos que estás estudiando qué te parece?», «cuando hay algún lío [problema] les digo a los changos [compañeros] esto es así o tal cosa». En atención a la cuestión ya señalada, nos parece necesario señalar que no defendemos la idea que todo está vinculado al conocimiento si no que, a través de lo que este habilita se estarían generando condiciones para tener actitudes autoinclusivas, las cuales contribuyen a redefinir el rol de cada quien, en relaciones próximas o en contextos más ampliados

como lo sería el pabellón o en las relaciones con quienes son sus controlantes. A su vez, se advierte un fuerte interés de parte de cada uno de los estudiantes por establecer o desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar la situación de detención teniendo en cuenta otras obligaciones: «cada uno de los changos [estudiantes] hace como puede para hacer todo lo que tenemos que hacer en el pabellón, por ahí no te queda tiempo para hacer todo, sobre todo cuando también tenés que estudiar». Aunque, en general, se observan niveles de compromiso importantes de parte de cada estudiante, para completar y llevar a cabo todas las actividades, sus posibilidades resolutorias están condicionadas por la situación específica de cada uno de ellos. Entre ellos hay quienes pueden afrontar mejor dicha situación, lo cual depende, entre otros aspectos, de la forma de administrar el tiempo de detención y cuanto de él se le dedica al estudio, también del modo como se asumen las exigencias académicas, etc. Al respecto, un estudiante de la carrera de Trabajo Social señalaba: «desde que estoy cursando la universidad me siento como que me van a clasificar en todo y toda la gente, los profes, los compañeros de pabellón, los guardias y así te vas organizando con todo, a veces podés y a veces no podés, también te tirás a chanta [no cumplir con lo que se debe]». Se debe tener en cuenta, además, la impronta que establece la relación docente-alumno y su incidencia en la organización de las actividades diarias: «hay profes a los que no les querés fallar y hacés lo que se puede para llegar [completar las tareas], hay otros profes con lo que no es así, pero vos te vas manejando [organizando] con cada materia del modo que podés». Lo señalado contribuye a pautar las actividades cotidianas, pero como algo que se redimensiona permanentemente y que se redefine en función de circunstancias tales como: «en algún momento sentís que el profe es como tu guía espiritual, que vos sos alguien que necesita que le den una mano y que le tenés que llevar el apunte [escuchar y aceptar] y eso te ayuda. Yo a veces cuando estoy medio dado vuelta [confundido] me acuerdo de lo que me dicen y me hace bien». Se entiende que la última reflexión, sin generalizarla, da cuenta de un aspecto no menos importante y constituye gran parte del desafío académico a afrontar, que tiene que ver con el hecho de que los estudios universitario progresivamente se constituyen en una de las cuestiones más importantes a asumir por quienes se encuentran en situación de detención y que el tiempo dedicado a dichos estudios tiene cada vez más relevancia en el interés de ellos. En ese mismo sentido dicha perspectiva se emparenta con el propósito de quienes coordinan las actividades universitarias en el penal, es decir cada quien que reciba formación universitaria empiece a pensarse como estudiante universitario y que dichos sentidos se

emparenten con el valor que gradualmente se le asigna al conocimiento en situación de detención.

Conclusiones

Por lo antes señalado resulta posible pensar que la educación universitaria en ámbitos carcelarios constituye una experiencia singular, implica también el fomento y la construcción de una autodisciplina que pueda romper con la lógica de la cárcel. La llamada lógica de la cárcel en este sentido implica no solo la puesta entre paréntesis de la mayoría de los vínculos, también sus prácticas y sus modos de concebir a quien cumple condena constituyen factores difíciles de controlar en cuanto a sus consecuencias. Modificar esa lógica para algunos estudiantes representa lo siguiente: «nos cuesta agarrar el ritmo de estudio, leer todos los días, pero cuando nos pega en la cabeza sentís que la educación es muy importante para nosotros». Además, educar en el ámbito carcelario implica casi siempre afrontar una situación dilemática, lo que representa la educación para los estudiantes es una de ellas; sin embargo, las respuestas las brindan los propios estudiantes: «nos ayuda mucho». Por otro lado se sabe que la situación de detención personifica condiciones y momentos difíciles, en ese sentido los significados que los detenidos le atribuyen y la utilidad que le reconocen a la educación les permite resignificar sus vidas y, entre otros logros, tener otros dilemas. Otra consideración no menos importante tiene que ver con el tiempo que les asignan los estudiantes a las actividades académicas, entre ellas el asistir en forma regular a clase, el alto porcentaje de presencias de los estudiantes en las actividades diarias constituye un indicador de lo señalado. Complementariamente la educación universitaria, desde la perspectiva de quienes la impulsan, constituye un intento por construir y reproducir un espacio en el que se pueden desarrollar nuevos hábitos de participación y compromiso, del mismo modo que proveer herramientas que generen nuevas opciones de vida. Por último, la cárcel constituye un territorio heterotópico, con conflictos, controversias y contradicciones, por lo tanto fértil para desarrollar experiencias pedagógicas. Estas últimas estarán guiadas por el intento de construir alternativas transformadoras y reveladoras, las cuales se llevarán a cabo a pesar y contra del encierro. Por ello, se podría decir que la educación universitaria en la cárcel supone una prolongación o ampliación de algunos de los aspectos que la constituyen, una de ellas la inclusión, como un recurso que contribuirá a que los detenidos se autoconsideren de otro modo.

Bibliografía

Baratta, A. (2002). *Criminología crítica y crítica del derecho penal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

————— (1980). Criminología y dogmática penal. Pasado y futuro del modelo integral de la ciencia penal. *Revista de Sociología. 13*.

Boullant, F. (2004). *Michel Foucault y las prisiones*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Daroqui, A. (2000). La cárcel en la universidad. El discurso penitenciario en la normativa y prácticas interinstitucionales. En M. Fabre y M. Nari, *Voces de mujeres encarceladas*. Buenos Aires: Catálogos.

Fernández, C. (2009). *La educación como estrategia para mejorar la conducta de los internos dentro de Establecimientos Penitenciarios Federales* (Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación). Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos, Universidad Abierta Interamericana, Ituzaingó.

Foucault, M. (1980). Microfísica del poder. Madrid: Ediciones La Piqueta.

Foucault, M. (1995). *Vigilar y castigar*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.

Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Goffman, E. (2001). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.

Guber, R. (2005a). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.

Guber, R. (2005b). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Grupo editorial Norma.

Núñez, V. (2007). ¿Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la gobernabilidad. *Revista Propuesta Educativa*, (27), 37-49.

Pérez Guadalupe, J. L. (2000). *La construcción social de la realidad carcelaria*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/181740

Scarfó, F. (2005). Aproximación al perfil del educador de escuelas con sede en cárceles. *Contratiempo. Revista de cultura y pensamiento, IV*(7).

Sozzo, M. (2012). *Contra la degradación. La experiencia del Programa de Educación Universitaria en prisiones de la Universidad Nacional de Litoral, en Lápices o rejas. Discusiones para pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro.* Buenos Aires: Editores del Puerto.

Sykes, G. (2017). *La sociedad de los cautivos. Estudio de una cárcel de máxima seguridad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Wacquant, L. (2004). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Edit. Manantial.

1.8. Educación Secundaria en una cárcel de máxima seguridad. Una mirada pedagógica

Sandra Gardella

Introducción

Este artículo pretende describir la transformación que sucedió en una cárcel uruguaya, denominada de máxima seguridad, cuando se logró acceder desde el Consejo de Educación Secundaria (CES) a todos los sectores de esta. El derecho a la educación consagrado en la Declaratoria Universal de los Derechos Humanos reza en su artículo 26: «Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria» (Organización de las Naciones Unidas, 1948). A pesar de que la Constitución uruguaya plantea en su artículo 26 que: «A nadie se le aplicará la pena de muerte. En ningún caso se permitirá que las cárceles sirvan para mortificar, y sí solo para asegurar a los procesados y penados, persiguiendo su reeducación, la aptitud para el trabajo y la profilaxis del delito» (Uruguay, 1967), la ejecución de parte de este mandato recién se empieza a desarrollar en la Unidad de Internación para Personas Privadas de Libertad (UIPPL) n.º 3 del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR), ex Penal de Libertad, a partir de 2012. Considerada como la cárcel de máxima seguridad uruguaya, por tener la mayor cantidad de plazas en esa categoría, el encuentro entre lo educativo y la seguridad, ha necesitado de mucho diálogo para que el derecho a la educación se hiciera presente en esta unidad. En este artículo esperamos lograr exponer el estado de los indicadores del derecho a la educación (Tomasevski, 2004) en esta unidad y las características organizacionales que han surgido entre las instituciones educativas y penitenciarias.

Unidad de Internación para Personas Privadas de Libertad n.º 3

En Uruguay las primeras cárceles datan de la época colonial (1726 a 1828), hubo la necesidad de alojar a los infractores a la ley, tanto civiles como militares. En ese entonces no había autoridades específicas para su administración, dependían directamente del Cabildo de Montevideo. En la época independentista la situación locativa no cambió mucho, pero se trató de mejorar su condición, de hacerla más humana y de favorecer el trabajo de los reclusos como norma general, sobre todo en la reparación de calles y caminos. El 18 de julio de 1830 se juró nuestra primera Constitución que, en su artículo n.º 138, establecía que «En ningún caso se permitirá

que las cárceles sirvan para mortificar, y sí solo para asegurar a los acusados». Esta disposición no era común en esa época ya que se tenía por sentado que las cárceles servían como escarmiento a los delincuentes y que estos debían pagar por sus delitos, sobre todo con apremios físicos como plantea Michel Foucault (1975), a mediados del siglo XIX «… la pena ha dejado de estar centrada en el suplicio como técnica de sufrimiento; ha tomado como objeto principal la pérdida de un bien o de un derecho» (p. 17). La organización penitenciaria en Uruguay se desarrolla fundamentalmente durante el siglo XX, ya que la primera ley orgánica carcelaria surgió en 1891 donde se establecía un régimen para los reclusos que constaba de trabajo voluntario en sus celdas o en común con el permiso de hablar. En 1938, dentro de la Dirección General de Institutos Penales se crea el Instituto de Criminología, ideado con el fin de estudiar a la población reclusa y catalogarla técnicamente, con el fin de contribuir a facilitar su reinserción en la sociedad. Juan Carlos Gómez Folle promueve durante su gestión, entre 1934 y 1943, la construcción de la Colonia Educativa de Trabajo, en el paraje denominado Pueblo de Libertad, departamento de San José. En 1942, y por falta de presupuesto, pararon las obras de la colonia educativa. La suspendida obra de la Colonia Educativa se retoma y finaliza en 1972, pero ya como el Establecimiento de Reclusión Militar n.º 1, conocido como Penal de Libertad y símbolo del terrorismo de Estado en Uruguay entre 1973 y 1985. La forma uruguaya de la represión, denominada *el gran encierro*, fue la cárcel masiva. No fue común esta estrategia en la región, en el resto de las dictaduras del Cono Sur las estrategias de represión fueron de desaparición forzada o asesinatos masivos. Al llegar la democracia el 1.º de marzo de 1985 esta cárcel se cerró cuando culminó de liberar a los presos políticos y fueron realojados nuevamente en ese edificio presos comunes en noviembre de 1986. Hoy la UIPPL n.º 3 del INR se vive como una cárcel de máxima seguridad y aunque existen resoluciones ministeriales que categorizan así a sectores de otras unidades, podemos decir que es la que tiene más plazas con esa categoría, aproximadamente mil, divididas entre los celdarios I y II.

Máxima seguridad

Mantener la seguridad en una cárcel, significa que las personas privadas de libertad no puedan salir de la misma además implica poco movimiento de las personas dentro del establecimiento. Con este criterio surgen las categorías de seguridad en las cárceles: mínima, media y máxima. Según la Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC, por sus siglas en inglés) (2015) de la ONU,

> La seguridad en los establecimientos penitenciarios se garantiza a través de medios físicos de seguridad (como muros, rejas en las ventanas, puertas y cerraduras, sistemas de alarma y demás), de medios procedimentales (es decir, procedimientos que se deben seguir, como las normas vinculadas con los desplazamientos intramuros de los reclusos, las posesiones que ellos pueden conservar, y el registro de reclusos y de su lugar de alojamiento, entre otros) y de la seguridad dinámica (la cual requiere de personal alerta que interactúe con los reclusos de manera positiva y que se involucre con ellos en actividades constructivas) (p. 8).

En esta unidad están garantizados los medios físicos y los procedimentales, pero la seguridad dinámica que tiene que ver con una interacción positiva entre el personal penitenciario y los reclusos no es suficiente, ya que los operadores penitenciarios son muy pocos en relación con la cantidad de personas privadas de libertad en esta unidad.

Llegar a trabajar en educación en los celdarios de máxima seguridad de la UIPPL n.º 3 implicó adecuar un aula en cada piso y sector y al no autorizarse que los estudiantes de distintos pisos estén juntos se imparten cursos multigrado en cada una de esas aulas y la cantidad de docentes que llegan por piso y sector en cada semestre no es más de tres, esto hace más lenta la concreción de la trayectoria educativa.

La Educación Secundaria en Uruguay

> Los comienzos de la enseñanza secundaria en la Banda Oriental no escapan del contexto general en que nace la educación nacional: los primeros establecimientos surgieron en la órbita privada, fundamentalmente ligados a la Iglesia. Además, fue concebida como una educación orientada a los hijos de las clases acomodadas (Comité Nacional de Articulación y Seguimiento de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas del Uruguay, 2014, p. 80).

El énfasis que quiero hacer es sobre quiénes eran los destinatarios de la enseñanza secundaria «orientada a hijos de clases acomodadas». Sin embargo, Primaria tenía como mandato la socialización de la poblaciones originarias, esto de la «socialización» de sectores marginados en la primaria creo que es una diferencia sustancial de los mandatos fundacionales entre ambas instituciones y formaciones docentes. Según indica un decreto del Gobierno de la Defensa del 23 de setiembre de 1847, se reconoció «la necesidad de generalizar la instrucción en el Pueblo notándose la falta de escuelas de un orden más elevado, en que la juventud adquiera los conocimientos preparatorios que son indispensables, para dar ensanche y perfección a la instrucción elemental, o pueda entrar al estudio de profesiones científicas» (p. 82). Aquí queda en evidencia que fue parte de

la discusión de la época el papel de la enseñanza secundaria, era necesario una preparación de mayor nivel académico no solo para seguir carreras universitarias, sino para mejorar la *instrucción elemental* de los ciudadanos.

Entre 1912 y 1934 se sucedieron cuatro hechos que la historiografía señala como fundamentales en la democratización de la enseñanza secundaria pública (Bralich, 1996; Consejo de Educación Secundaria, 2008a; Grompone, 1947; Frega, 2008; Maronna, 1994; Nahum, 1990; Traversoni, 1984): el primero fue su expansión estructural fuera de Montevideo; en segundo término, la creación de un instituto exclusivo para mujeres; en tercer término, la gratuidad, y, finalmente, la creación de los liceos nocturnos. «En el ideal político y humanitario de Batlle, la enseñanza secundaria era una escuela de ciudadanía que debía ser universal así como lo era primaria» (p. 91).

La historia evidencia que la universalización está presente desde hace tiempo en nuestras políticas educativas, así como el concepto del liceo como lugar de construcción de ciudadanía. Es interesante ver cómo impactó esa planificación de la igualdad en el acceso real de los estudiantes, el mismo documento manifiesta «… es necesario señalar que la gratuidad alcanzada por la enseñanza media a finales de 1916 no parece haber tenido impacto alguno en la evolución de la matrícula de secundaria. Se podría haber esperado un incremento exponencial de esta, pero no se dio» (p. 97).

Aparentemente, durante un largo tiempo impera el concepto de homogeneidad tanto social como económica en la población liceal, pero la revisión bibliográfica e histórica de las políticas educativas muestra que esto empieza a cambiar a partir de los años cuarenta. La sensibilidad del novecientos, que el historiador José Pedro Barrán (1991) llegó a llamar del *disciplinamiento,* es cuando se inscribe el nacimiento del liceo en nuestro país, y, mientras transcribo, me pregunto cuánto tiempo más continuó permaneciendo y qué huellas aún son evidentes constituyéndose como obstáculos actuales de otros posibles.

> Esa sensibilidad del Novecientos que hemos llamado «civilizada», disciplinó a la sociedad: impuso la gravedad y el «empaque» al cuerpo, el puritanismo a la sexualidad, el trabajo al «excesivo» ocio antiguo, ocultó la muerte alejándola y embelleciéndola, se horrorizó ante el castigo de niños, delincuentes y clases trabajadores y prefirió reprimir sus almas, a menudo inconsciente del nuevo método de dominación elegido, y, por fin, descubrió la intimidad transformando a «la vida privada», sobre todo de la familia burguesa, en un castillo inexpugnable tanto ante los asaltos de la curiosidad ajena como ante las tendencias «bárbaras» del propio yo a exteriorizar sus sentimientos y hacerlos compartir por los demás. En realidad, eligió, para decirlo

> en menos palabras, la época de la vergüenza, la culpa y la disciplina (Barrán, 1991, p. 22).

En este comienzo de siglo XXI la región ha tenido un cambio sustancial con la enseñanza media que es la incorporación de la obligatoriedad de la misma. En particular en nuestro país se legitima en la Ley General de Educación (n.º 18.437) (Uruguay, 2008), una escolarización obligatoria de doce años. Esta dimensión trae en Uruguay un cambio cultural en lo que respecta a lo educativo y a las funciones públicas, siendo muy bien descrita en el prólogo del informe elaborado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la Unesco en Buenos Aires y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la Educación, la Ciencia y la Cultura sobre tendencias educativas en América Latina (López, 2008):

> El paso desde una educación secundaria opcional hacia otra obligatoria exige un cambio de fondo en la concepción de las instituciones educativas, pues representa la necesidad de desarrollar un conjunto de mecanismos de integración y retención hasta ahora casi inexistentes en ese nivel de enseñanza (p. 19).

En 2002 el CES firma su segundo convenio con otra institución para desarrollar actividad educativa fuera de un escenario físico propio. Este acuerdo de trabajo lo establece con la ex Dirección Nacional de Cárceles, de Centros de Recuperación y Penitenciarias del Ministerio del Interior (MI). Así comienza a trabajar en las cárceles de Montevideo, a pedido expreso de estudiantes que quisieran rendir algún examen pendiente, sin asignación presupuestal específica ni política planificada para este contexto. En la actual UIPPL n.º 3 este vínculo comenzó en 2008, pero solo se lograba acceder al sector Barracas donde se alojaban unas cincuenta personas y que se categoriza de media seguridad. La organización penitenciaria a través del Departamento de Educación y Cultura es quien recibe las solicitudes de las PPL para estudiar en los distintos sectores, recaba la información, gestiona la documentación necesaria aplicando el Decreto n.º 225/06 (Uruguay, Presidencia, 2006) y organiza qué profesores llegan a cada sector según la necesidad educativa de estos.

En cuanto a la organización educativa de la Educación Secundaria, los docentes acceden a las horas de docencia directa a nivel departamental, no hay preparación específica para acceder a ellas, son orientados por una Coordinación Nacional del Programa Educación en Contextos de Encierro (ECE) que se reúne semanalmente con ellos en un espacio institucional, en el caso de Libertad, en el liceo referente quien determina cuál de los integrantes del equipo de dirección liceal apoya el programa estableciendo los nexos necesarios con la coordinación nacional.

Por lo tanto también en las instituciones se establecen los modos instituidos y es allí donde esta descripción de cómo se organiza la educación en la UIPPL n.º 3 desde 2012 comienza a ser una fuerza instituyente, ya que mueve los modos instituidos de ser docente y de ser funcionario penitenciario, en cuanto se instala en cada sector (alta y media seguridad) un aula y ambas instituciones acordaron crear una organización donde instalar el diálogo permanente con el fin de comprenderse, cooperar en las estrategias de funcionamiento teniendo como indicadores del derecho a la educación los descriptos por la exrelatora de la ONU Katerina Tomasewski (2004): asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.

Garantizar el derecho a la educación secundaria

La organización interinstitucional que se ha gestado en esta UIPPL desde 2012 no estaría siendo suficiente, en nuestro criterio, para poder decir que el derecho a la educación secundaria está garantizado. Creo que algunos de los indicadores propuestos por Tomasewski no tienen el estado de desarrollo necesario.

La asequibilidad significa dos obligaciones estatales: como derecho civil y político, el derecho a la educación demanda del gobierno la admisión de establecimientos educativos que respeten la libertad de y en la educación. Digamos que esto estaría dado en la actual situación de la UIPPL n.º 3.En cuanto a la accesibilidad, decimos que existe un espacio físico en cada piso y sector, pero a pesar de estar designadas todas las asignaturas para cubrir la educación secundaria la cantidad de horas semanal asignadas es insuficiente para que se acceda a ellas, sumado a los permanentes traslados intracarcelarios hacen que el verdadero acceso, no esté garantizado en estos sectores de máxima seguridad. Tampoco se accede a una biblioteca para búsqueda de materiales, ni a espacios de estudio fuera de la presencia docente donde el encuentro entre pares se produzca. En cuanto a la aceptabilidad incluye un conjunto de criterios de calidad de la educación, como por ejemplo, los relativos a la seguridad y la salud en la escuela, o a las cualidades profesionales de los maestros. Todavía no existe una preparación docente en Uruguay que incluya el escenario de la privación de libertad y en el caso de máxima seguridad, con las características ya descritas. Es un indicador que falta desarrollar desde nuestra mirada. La adaptabilidad requiere que las escuelas se adapten a los estudiantes, y que no sea al revés. Dado que los derechos humanos son indivisibles, deben establecerse salvaguardas para garantizar todos los derechos humanos en la educación, de modo de adaptar progresivamente a la

educación a todos los derechos humanos. Más aún, el derecho internacional de los derechos humanos prevé como un objetivo principal la promoción de derechos humanos a través de la educación. Ello supone un análisis inter-sectorial del impacto de la educación en todos los derechos humanos. Este sería uno de los indicadores que mayor desarrollo tiene, ya que en el diseño curricular de la propuesta no tienen un tiempo predeterminado de cursada, sino que se adapta al proceso de aprendizaje del estudiante y al momento singular del estudiante en que será evaluado. Analizando todo lo expuesto de las trayectorias históricas de esta UIPPL y del CES, los mandatos fundacionales de ambas instituciones y la materialización del acceso a la educación al inaugurar un aula en cada sector de máxima seguridad consideramos que se está transitando hacia la garantía del derecho a la educación secundaria en la medida en que los instituyentes desplazan a los instituidos en ambas instituciones. Continuar el trabajo colaborativo, definir los roles necesarios para desarrollar el diálogo permanente que enriquezca el vínculo interinstitucional y comenzar a trabajar desde la institución educativa en la formación profesional específica, así como en diseños de formatos escolares diversos y universales accesibles para esta población posibilitarán que los indicadores continúen desarrollándose y el derecho a la educación secundaria en las UIPPL de máxima seguridad se concrete.

Bibliografía

Alarcón Bravo, J. (1978). El tratamiento penitenciario. *Estudios Penales y Criminológicos*, (2), 13-42. Recuperado de www.dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=3316

Ayusto, A. (2001). La intervención socioeducativa en el tratamiento penitenciario. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* (6-7), 73-99. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2658805.pdf

Bardazano, G., Corti, A., Duffau, N., y Trajtenberg, N. (Comps.) (2015). *Discutir la cárcel, pensar la sociedad. Contra el sentido común punitivo*. Montevideo: Universidad de la República-Ediciones Trilce.

Baquero, R., Cimolai, S., Pérez, A., y Toscano, A. G. (2005). Las prácticas psicoeducativas y el problema de la educabilidad: la escuela como superficie de emergencia. *Revista II Psi, 8*. https://doi.org/10.15381/rinvp.v8i1.4237

Comisionado Parlamentario para el Sistema Penitenciario (2012). *Informe especial del comisionado parlamentario para el sistema penitenciario*. Montevideo: Parlamento. Recuperado de www.parlamento.gub.uy/sites/default/files/DocumentosCPP/InformeEspecialAgosto2012.pdf

Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes*. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, S., y Corea, C. (2001). *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández, A. (2007a). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas*. Buenos Aires: Biblos.

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Filardo, V. (Coord.) (2009). *Jóvenes y adultos en Uruguay: cercanías y distancias*. Montevideo: GEUG, FCS, Universidad de la República-Cotidiano Mujer. Recuperado de www.cotidianomujer.org.uy/juventudes09.pdf

Filardo, V. (2012). Miedos urbanos en Montevideo. En R. Paternain y Á. Rico (Coords.), *Uruguay: Inseguridad, delito y Estado* (pp. 77-99). Montevideo: Ediciones Trilce-Universidad de la República. Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9509/1/Inseguridad%2c%20Delito%20y%20Estado.pdf

Folle, M., y Vigna, A. (2015). *Cárceles en el Uruguay en el siglo XXI*. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/18211/1/folle_c%c3%a1rceles_en_el_uruguay.pdf

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Nueva Tierra.

Frigerio, G., Korinfeld, D., y Rodríguez, C. (Coords.) (2017). *Trabajar en instituciones: Los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc libros.

Goffman, E. (1970). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.

López, N. (2008). *Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina*. Buenos Aires: IIPE, Unesco-OEI. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182416/PDF/182416spa.pdf.multi

Juanche, A., y Palummo, J. (Coords.) (2012). *Hacia una política de Estado en privación de libertad. Diálogo, recomendaciones y propuestas*. Montevideo: Serpaj. Recuperado de https://relapt.usta.edu.co/images/Juanche-y-Palumbo-Hacia-una-Politica-de-Estado-en-privacion-de-libertad-Uruguay-2012.pdf

Comité Nacional de Articulación y Seguimiento de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas del Uruguay (2011). *Educación de personas jóvenes y Adultas en Uruguay, experiencias actuales, desafíos y perspectivas de futuro*. Montevideo: MEC. Recuperado de http://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2017-11/La%20Educaci%C3%B3n%20de%20Personas%20J%C3%B3venes%20y%20Adultas%20en%20el%20Uruguay.pdf

Ministerio del Interior (1999). *Primer Censo Nacional de Población Reclusa, Centro Nacional de Censo y Estadística Criminal del Instituto Nacional de Criminología. Montevideo, Uruguay.* Montevideo: MI.

Muñoz, V. (2005). El derecho a la educación: algunos casos de exclusión y discriminación. *Educação & Realidade*, *38*(1), 15-32. Recuperado de https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/r25570.pdf

Núñez, V. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre*. Barcelona: Gedisa.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1948). *Declaratoria Universal de los Derechos Humanos.* Ginebra: ONU. Recuperado de https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights#:~:text=Elaborada%20por%20representantes%20de%20todas,todos%20los%20pueblos%20y%20naciones.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2009). *Informe del Relator Especial sobre la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes*. Recuperado de www.acnudh.org/wpcontent/uploads/2010/12/G0917658-2.pdf

Paternain, R., y Rico, A. (Coords.). *Uruguay: Inseguridad, delito y Estado* (pp. 77-99). Montevideo: Ediciones Trilce-Universidad de la República. Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9509/1/Inseguridad%2c%20Delito%20y%20Estado.pdf

Pavarini, M. (1995). *Los confines de la cárcel*. Montevideo: Carlos Álvarez Editor.

Pellegrino, A., y Varela, C. (2014). *Hacerse adulto en Uruguay, un estudio demográfico*. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4621/1/pellegrino-varela-fcs-2014.pdf

Rangel, H. (2009). *Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones*. París: Centre international d'études pédagogiques (CIEP).

Rangel, H. (2013). Educación contracorriente en las cárceles latinoamericanas: la enseñanza vs el castigo. *Educação e realidade*, 38(1), 15-32. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/03.pdf

Rodríguez, C. (2011). Procesos subjetivos y la institución de la educación. En *IX Congreso Nacional. VII Internacional de Profesores de Biología*. Recuperado de www.ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiliados/materiales/procesos_rod.pdf

Scarfó, F. (2006). *Los fines de la educación básica en las cárceles en la Provincia de Buenos Aires* (Trabajo final de Lic. en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la Plata).

Schvarstein, L. (2003). *La inteligencia social de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.

Serna, M., Filado, V. et al (2009). Transición a la vida profesional; Escolaridad; Inseguridad urbana; Juventud; Exclusión social. *Revista de Ciencias Sociales*. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Uruguay/ds-unr/20160715015920/2009-25.pdf

Sutton, P. (1990). UNESCO Instituto de Educación - Educación Básica para los establecimientos penitenciarios- Oficina de Viena.

Tenembaum, G. (2017). *Infracción y castigo* (Tesis doctoral, El Colegio de México) Recuperado de https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/hx11xf43r?locale=es

Tomaseveski, K. (2004). *Indicadores del derecho a la educación*. Recuperado de http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf

Unesco (2011). *La educación de adultos en retrospectiva 60 años de Confintea*. Brasilia: Ministerio de Educación. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227636

Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) (2015). *Manual de Seguridad Dinámica e Inteligencia Penitenciaria*. Nueva York: ONU. Recuperado de www.unodc.org/documents/ropan/Manual_de_seguridad_diagramado_final.pdf

Uruguay (1830). Constitución de la República. Recuperado de https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/documentos/10/HTML

Uruguay (1967). Constitución de la República. Recuperado de https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967

Uruguay (2008). Ley n.º 18.437. Ley General de Educación. Recuperado de https://www.impo.com.uy/educacion/

Uruguay, Presidencia (2006). Decreto n.º 225/06. Aprobación del Reglamento de la Redención de la Pena por Trabajo y Estudio. Recuperado de https://www.impo.com.uy/educacion/

Unesco (2009). *VI Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Confintea)*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000153608_spa

Instituto Nacional de la Juventud (INJU) (2015). Plan de Acción de Juventudes 2015-2025. Montevideo: Mides. Recuperado de https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/politicas-y-gestion/planes/plan-accion-juventudes-2015-2025#:~:text=El%20Plan%20pretende%20continuar%20y,para%20abordar%20las%20problem%C3%A1ticas%20juveniles.

Sección 2.
Filosofía de la educación y privación de libertad

2.1. Una vida libre para los adolescentes privados de libertad: desafíos de una formación humana centrada en las personas

Santiago Abadie Vicens

La paradoja de la formación humana en privación de libertad

El tema que nos convoca a reflexionar en estas jornadas, la «formación humana y la privación de libertad», hace inevitable detenerse en lo poco familiares que resultan ambos términos entre sí. Por un lado, una intencionalidad de *formación*, es decir de una actividad cuyos objetivos trascienden la mera capacitación o instrucción; que, calificada de *humana*, sugiere una atención a las personas en su integralidad, como debería ocurrir con cualquier instancia educativa. Por otro, se presenta la realidad de la vida llevada adelante tras las rejas, con la libertad cercenada y, como suele ocurrir en los hechos, otras dimensiones de la existencia limitadas, algo que parece incompatible con cualquier desarrollo formativo y humanizador.

Esta paradoja se hace patente cuando los sujetos acerca de quienes se reflexiona, como se hará en este artículo, son adolescentes. En la adolescencia aún se están desarrollando procesos de crecimiento cognitivos, afectivos y sociales que son fundamentales en la evolución de cada individuo para madurar como tal. Esta observación, aun cuando puede resultar trivial o alentar una perspectiva idealizadora de la adolescencia, es necesaria para tener presente que la importancia de este ciclo vital radica en que su resolución consiste, justamente, en lograr una identidad adulta, y que por lo tanto las limitaciones que encuentre en su despliegue serán condicionantes de la persona que mañana sobrevendrá.

Teniendo esto en cuenta, parece muy desafiante incorporar la idea de una formación humana a la reflexión acerca de la privación de libertad de adolescentes, así como manejarla como telón de fondo de las políticas y estrategias dirigidas a tratar con los jóvenes que han incursionado en la vida delictiva. La idea de formación humana, que resulta una invitación a la plenitud y a la libertad, contrasta no solamente con la situación de privación de libertad, sino con la experiencia de vida de la mayoría de estos adolescentes, caracterizada por diferentes tipos de sufrimientos, exclusiones y falta de oportunidades (López y Palummo, 2013).

Desde esta perspectiva es interesante preguntarse por las actividades formativas que pueden ofrecerse a los adolescentes privados de libertad: ¿están destinadas a corregir las conductas que han sido desviadas? ¿Apuntan a facilitar recursos que ayuden

a los chicos a conseguir un empleo y enderezar su vida una vez egresados del establecimiento en el que están retenidos? En este artículo, voy a argumentar por qué es necesario pensar en una formación que no limite su respuesta a la situación concreta del adolescente que está preso, sino que se pregunte qué es lo que necesita ese adolescente para cambiar su vida, de modo que pueda encaminarla positivamente cuando ya no esté privado de libertad. Es decir, una formación que considere la libertad con la que cuenta uno de estos adolescentes para hacer la vida que valora, después de recobrada la libertad de circulación. Desde este punto de vista, el aporte de nuevos horizontes hacia los cuales orientar la biografía se relaciona no solo con la adopción de formas socialmente integradas de autorrealización, sino con la posibilidad de satisfacer el derecho de llevar adelante una vida plena. Esta cuestión es de una gran complejidad, por supuesto. No pretendo más que intentar dar algunas pistas que surgen de una consideración muy parcial de esta. En particular, me interesa explorar ciertas condiciones de la subjetividad de las personas que pueden propiciar el abandono de sus actividades delictivas y la asunción de otras formas de vida.

La pregunta por las condiciones subjetivas no implica de ningún modo sostener que las modificaciones que afectan los recursos o los medios con los que cuenta un adolescente, sean estos económicos, sociales o culturales, no sean relevantes para explicar el hecho de que deje de delinquir. Pero sí que dicha explicación requiere dar cuenta de los aspectos subjetivos que llevaron al joven a decidir algo semejante.

Supongamos el caso de un adolescente que participa de forma satisfactoria en espacios de capacitación laboral durante su reclusión. No debe concluirse que al culminar la rehabilitación pueda transferir esta experiencia, sin más, a su vida cotidiana. Hay muchas evidencias de la complejidad que implica para una persona convertir en bienestar aquellos recursos a los que accede, ya que este es un proceso que obedece a mecanismos fuertemente condicionados por una multiplicidad de factores personales, geográficos, de mercado y sociales que no siempre están bajo su control (Sen, 1999). Por ejemplo, es posible que el chico que aprende carpintería y que al salir de un centro de privación de libertad desee retomar su vida de forma legal, no disponga de un capital mínimo o de un local donde iniciar un emprendimiento propio, o que no pueda conseguir un empleo porque le resulta perjudicial o humillante explicar dónde obtuvo su formación, o porque debe atender a necesidades familiares que le impiden dedicarse responsablemente a un trabajo, etcétera.

Por otra parte, siguiendo con este ejemplo, organizar la vida en torno a la actividad laboral no solo es posible gracias a obtener la capacitación adecuada, sino también al hecho de haber incorporado subjetivamente el valor estructurante de dicha actividad en el modo de vida. Esto significa que en la medida en que para un sujeto el trabajo no ha adquirido un carácter simbólico de integración y solo es experimentado como un medio de obtener recursos en el que no se corre el riesgo de regresar a la cárcel, es posible conjeturar que lo abandone una vez desaparecida la amenaza del hambre, o de la prisión (Elías, 2009, p. 556). El adolescente capacitado para un trabajo quizás esté en condiciones de conseguir un empleo, y sin embargo sea incapaz de incorporar de forma coherente esa posibilidad a la identidad que ha ido forjando en ámbitos con frecuencia regidos por otros criterios y relaciones informales, parcialmente solapados con las demandas de la sociedad y, eventualmente, ilegales (Míguez, 2008).

Es posible preguntarse entonces por las posibilidades que hay de cambiar aquello que sí depende del individuo, a saber, la forma en que es capaz de pensar su propia vida y proyectarse al futuro, más allá de la privación de libertad.

Conducir la propia vida

Una propuesta de formación debe tener su centro en el crecimiento de las personas. No me refiero solo al incremento de oportunidades de acceder a bienes y recursos con los que ellas no contaban, y que potencialmente son significativos para su vida. Aludo al desarrollo de las posibilidades reales con las que cuentan para ser los protagonistas de los cambios que quieren forjar en su existencia, así como a la libertad de la que disponen para proyectarse en diferentes aspectos concernientes a su realización. De acuerdo a los enfoques que han impulsado autores como Amartya Sen y Martha Nussbaum, el desarrollo genuino de las personas debe concentrarse en las posibilidades que estas tienen de *ser* y *hacer,* lo cual implica apuntar a una expansión de «las libertades fundamentales que (una persona) disfruta para llevar el tipo de vida que ella tiene razones para valorar» (Sen, 1999, p. 74).

Naturalmente, no es posible que una persona consolide esas libertades para llevar la vida que valora sin disponer de los medios o los recursos para ello. En este sentido, las iniciativas que se emprenden en los diversos centros que trabajan con adolescentes en conflicto con la ley constituyen un espacio que puede aportar mucho al cambio que los jóvenes son capaces de lograr. Sin embargo, son insuficientes al menos por dos razones, ya esbozadas en el parágrafo anterior. La primera, porque la mayor parte de las

condiciones objetivas relacionadas a recursos y medios que influyen en su vida cotidiana no son factores que estén bajo su control. Los chicos que están privados de su libertad provienen de barrios en los que se concentran las mayores tasas de pobreza (Palummo y Tomassini, 2008), y registran datos de escolarización muy por debajo de los promedios nacionales de jóvenes de su edad, así como una participación baja en el mercado laboral (Unicef, 2012; De Armas y Retamoso, 2010). Pero la otra razón es que aun cuando no puede dudarse del papel crucial que tienen estas condiciones que están fuera del control de los jóvenes, hay otros factores que inciden de manera clave en el rumbo que logran imprimirle a su vida, y que pertenecen a la dimensión subjetiva de las personas. Esto es claro cuando se reflexiona acerca del papel que tiene la carencia de bienes y recursos en el hecho de que los adolescentes emprendan actividades ilegales. Resulta bastante obvio señalar —aunque quizás sea necesario— que si estas restricciones tuvieran un rol determinante en la acción humana, todas las personas que las padecen se dedicarían a la vida criminal. También habría que explicar, en caso de no reconocer otros motivos que puedan conducir a alguien a violar la ley, por qué otros individuos cometen delitos aun cuando disponen de recursos más que suficientes para vivir.

Análogamente, y aun cuando pueda elevar los niveles de bienestar, la provisión de estos bienes y medios no asegura que los jóvenes que han incurrido en delitos se incorporen a las vías legales con las que funciona la sociedad convencional. Parece claro que el hecho de que los jóvenes al salir del encierro asuman roles que favorezcan su integración social, tales como empleos estables y más satisfactorios, o una relación de pareja que implique otros niveles de responsabilidad, es importante (Laub y Sampson, 2003). Sin embargo, el valor que tienen estos nuevos papeles y relaciones como desencadenantes de cambios profundos en el estilo de vida, ha sido muy relativizado. De hecho no es infrecuente que los jóvenes que delinquen alternen esta actividad con trabajos, a menudo informales y precarios, y que mantengan esta «doble ocupación» con diversas intensidades y modalidades durante años (Kessler, 2004). Puede pensarse, en cambio, que estos puntos de inflexión —el trabajo, la pareja, etc.— no son la causa, sino el resultado de una decisión por parte del individuo de cambiar y abandonar la vida criminal; esta decisión sería, justamente, lo que permite que puedan percibir esos logros como algo significativo en su vida (Paternoster *et al.*, 2015).

Si esto es así, entonces el papel de las condiciones subjetivas no debe ser subestimado en los procesos que conducen al desistimiento, es decir el abandono que un

sujeto hace de la vida criminal. Si bien no hay un consenso en las diferentes teorías que buscan explicar el desistimiento, buena parte de la criminología actual documenta que quienes han dejado de delinquir han logrado cambios fundamentalmente en el plano de su subjetividad (Maruna, 2001; Giordano, Cernkovich y Rudolph, 2002; Paternoster y Bushway, 2009). De acuerdo a las investigaciones de estos autores, estas transformaciones inducen a la persona a tener una imagen diferente de sí, a recomponer su identidad personal, y finalmente a proyectar nuevas metas para el futuro.

El interés por el desarrollo de las capacidades de las personas está directamente relacionado con estas observaciones. Si los cambios subjetivos son la clave para el abandono de la vida del delito, entonces es fundamental que como resultado de ellos, el sujeto sea más libre de elegir la vida que quiere llevar adelante. El acceso a recursos y bienes no es suficiente para abandonar la vida del delito —aun cuando es necesario en este proceso—, dado que requieren que la persona los incorpore a un plan de vida en el cual cumplan un papel significativo.

Sin embargo, para que esto sea posible, es la persona misma quien debe trabajar con su propia subjetividad, ya que es en esta dimensión donde, finalmente, se atribuye o valida el significado de dichos bienes. Este debería ser uno de los propósitos de la formación humana: generar tiempos y espacios para ayudar al adolescente a reflexionar acerca de sus motivaciones, deseos y aspiraciones, ya que cualquier cambio real y duradero que desee emprender en su vida, deberá tenerlo a él mismo como protagonista.

Asumir la conducción de la propia vida, no obstante, implica considerar a la persona como un *agente*, es decir, como «alguien que actúa y produce cambios, y cuyos logros pueden ser juzgados en términos de sus propios valores y objetivos» (Sen, 1999, p. 19). Es esta cualidad la que pone de relieve la capacidad de la persona humana para establecerse metas de acuerdo con sus propios valores, y de ese modo hacer elecciones significativas para su vida (Sen, 1995, p. 55).

En suma, los cambios que están implicados en el abandono de la vida delictiva no deben limitarse a facilitar recursos o nuevos medios para el bienestar, sino que deben abordar los aspectos subjetivos de la persona. Esta, considerada como agente, debe ser quien asuma el control de su propio destino, para lo cual es preciso favorecer en ella un papel activo y ayudarla a imaginar un futuro diferente y formularse nuevas metas. Una formación humana que contemplara estos propósitos podría actuar educativamente con el objetivo de «motivar y alterar las preferencias del agente, de manera tal que considere

no deseable en el futuro incurrir nuevamente en conductas delictivas» (Trajtenberg, 2004, p. 12).

La posibilidad de tomar decisiones respecto al propio futuro está estrechamente vinculada a la comprensión que los sujetos hacen de sí mismos, ya que es a partir de esta valoración que son capaces de proyectar su identidad personal mediante nuevas metas. Por esta razón, entre otras, la identidad no es algo fijo ni estático, sino que está en un proceso de permanente redefinición. La persona va incorporando nuevos elementos a ella, en la medida en que es capaz de reelaborar un relato de sí mismo coherente y continuo (Erikson, 1971). Aun reconociendo que la tarea de reelaborar la identidad es una misión de toda la vida, en el caso de la adolescencia es un elemento constitutivo de la etapa. El destino de todo adolescente es elaborar una identidad como adulto. Este proceso, que tiene un fuerte componente social, implica para él adquirir un nuevo lugar en el mundo adulto, así como nuevas formas de reconocimiento (Fize, 2001).

Desde este punto de vista, el tiempo que viven los adolescentes es muy especial. Por un lado, como se mencionó, los daños padecidos en esta etapa de crecimiento pueden resultar en especial perjudiciales para formar a un ser humano pleno. Por otro, llena de esperanza la posibilidad de sembrar, en diversos espacios de formación, situaciones y experiencias que les permitan acceder reflexivamente a otros caminos alternativos para su vida.

La identidad que se piensa y se narra

En efecto, trabajar sobre las propias aspiraciones y preferencias implica cierto tipo de actividad de *autorreflexión*, que el filósofo Harry Frankfurt (2006) caracterizó como el rasgo más sobresaliente de la autonomía personal, y que consiste en la evaluación que una persona realiza acerca de sus propios deseos. Lo distintivo de los humanos, según el autor, ya no es tener deseos, algo que comparte con otros seres, sino el hecho de poder transformar a su vez dichos deseos en objeto de «deseos de segundo orden», los que pueden convertirse para una persona en una razón para actuar. Es decir, que «además de querer, elegir y ser inducidos a hacer esto o aquello, es posible que los hombres quieran tener (o no) ciertos deseos o motivaciones. Son capaces de querer ser diferentes, en sus preferencias y en sus propósitos, de lo que son» (Frankfurt, 2006, p. 27).

El filósofo canadiense Charles Taylor (1977) complementó esta idea señalando que no todos los «deseos de segundo orden» son característicos del tipo de autonomía

relevante para la agencia humana. Uno podría, por ejemplo, elegir no consumir una golosina porque hace prevalecer un deseo de segundo orden tal como mantener una dieta. Sin embargo, este deseo se realiza sobre lo que Taylor llama una *evaluación débil*, relativa a los resultados, y que comprende por ejemplo la elección de los objetos más atractivos o las acciones más convenientes. Para este autor, solo las *evaluaciones fuertes* son las que conllevan el tipo de autonomía en el que se despliega la agencia. Las evaluaciones fuertes son aquellas que atienden al valor cualitativo de las motivaciones de un sujeto, estimado en virtud de la concepción del bien que este sostiene. Por eso, las personas se desempeñan como agentes en la medida en que son capaces de hacer evaluaciones fuertes, es decir, una valoración de los propios deseos y preferencias según el significado que adquieren en función de lo que consideran que es una vida buena. Así, la agencia humana implica un sujeto capaz de hacer evaluaciones de sus metas y objetivos no en función de simples deseos, de las circunstancias o de los resultados más convenientes, sino en las cuales pone en juego el tipo de persona que aspira a ser (Taylor, 1977, p. 26).

De este modo, para Taylor (1996) la cuestión de la identidad humana es inseparable de la definición que la persona hace de la vida buena. Son las orientaciones que le permiten definir qué es lo importante y lo valioso, y que le proveen de las distinciones cualitativas que se ponen en juego en las evaluaciones fuertes, las que permiten a una persona configurar su identidad y actuar como un agente capaz de responder por sí mismo a las interrogantes que la existencia le va planteando.

Por estas razones, la definición de la propia identidad es un proceso que se da en estrecho vínculo al desarrollo del individuo como sujeto moral. Por ello, además de los abordajes fundamentados en los derechos, la seguridad, la psicología, la salud y la educación, el trabajo centrado en la identidad de los adolescentes necesariamente implica una dimensión filosófica y moral que debe verse reflejada en el diseño de los planes de acción, e incorporada a la reflexión sobre las prácticas de los operadores penitenciarios y educadores. De acuerdo a esta dimensión, las decisiones de los adolescentes que delinquen siempre tienen como telón de fondo una consideración del valor de la vida y una estimación —implícita o explícita— de los objetivos que vale la pena y que es posible alcanzar en ella. Lograr cambios mediante el trabajo autorreflexivo de los jóvenes y el desarrollo de su capacidad como evaluadores fuertes, tiene el potencial de auspiciar modificaciones en las conductas relacionadas a una visión

cualitativamente distinta del valor de la propia vida, y no solo a las circunstancias concretas de la rehabilitación.

Además de enfatizar la dimensión ética de la elaboración de la identidad, Taylor subraya el carácter narrativo que asume necesariamente dicha elaboración. La definición de la propia identidad con respecto a una concepción del bien requiere que el sujeto asuma una perspectiva temporal del proceso que refleje su dinamismo, así como su posición relativa a dicho ideal de vida plena. Esto significa que para comprender quién es, necesita percibir el devenir de su trayectoria vital, la forma en que ha llegado a ser lo que es, así como el horizonte hacia el cual se dirige. Esta necesidad de dar cuenta de la propia identidad como una unidad coherente, tanto desde el punto de vista psicosocial (Erikson, 1971) como moral (Taylor, 1996) implica una comprensión narrativa de cómo hemos llegado a ser lo que somos a partir de lo que éramos.

Por último, Taylor (1994) argumenta que las personas no dan forma a su identidad mediante una reflexión solitaria, al estilo cartesiano, sino que esta se revela en el diálogo con otros, «en parte abierto, en parte introyectado» (p. 81). De este modo, pone de relieve que la propia identidad se conforma en virtud del reconocimiento intersubjetivo; nadie dispone por sí mismo de los lenguajes suficientes para poder autodefinirse, sino que este proceso lo hacemos echando mano a un vocabulario cuyo significado y valor han sido dados por una comunidad determinada. El reconocimiento también tiene un papel central en la conformación del individuo como sujeto moral, ya que este siempre necesita del otro para desarrollar su autonomía, la que «solamente puede lograrse a través del reconocimiento que brinda el otro al aceptar las razones que alguien ofrece para justificar sus posiciones y acciones» (Pereira, 2010, p. 112).

El guion del redimido

En este trabajo se ha argumentado la importancia de que la formación humana con adolescentes privados de libertad se enfoque en la agencia de los jóvenes, de modo que puedan asumir el protagonismo de sus propios cambios, orientando su vida hacia metas que ellos valoren. Esta perspectiva concede particular importancia a la reflexión que el sujeto logra hacer acerca de su propia identidad, e involucra el desarrollo de su capacidad para referirse a sus acciones y deseos desde el punto de vista moral, y para articular narrativamente su historia personal.

Este último aspecto constituye la base de las investigaciones desarrolladas por Shad Maruna (2001) con criminales activos, y exdelincuentes, y que muestran cómo las

narraciones acerca de sí mismos varían totalmente entre ambos grupos. Quienes persisten en la vida del crimen, sostienen lo que el autor denomina un *guion de condena* (*condemnation script*) en el cual, al mismo tiempo que expresan estar hartos de la vida del delito y de ir a prisión, manifiestan un profundo sentimiento de impotencia para cambiar, fundamentado en la dependencia que atribuyen a una serie de factores externos que los hacen débiles y vulnerables (Maruna, 2001, p. 74). Estos sentimientos redundan en la idea general de que «están condenados», de que «su vida ya ha sido escrita», y de que en realidad su futuro depende más de hechos y circunstancias azarosas que de sus propias determinaciones (Maruna, 2001, p. 76).

Maruna comparte lo observado por otros autores (Caspi y Moffitt, 1995; Rotenberg, 1978) acerca de que estos sentimientos alimentan una idea de sí que puede llegar a alentar en las personas la permanencia en la vida delictiva al intensificar su autovictimización. Asimismo, que el hecho de ser recurrentemente ingresados al sistema penitenciario aviva en ellas la percepción de ser «víctimas de la sociedad» y de recibir un trato injusto por parte de las autoridades (Shover, 1996). Cuando esta «sensación de injusticia» es intensa y sostenida en el tiempo, de acuerdo a David Matza (2014, p. 159), suscita en muchos individuos el sentimiento de «ser empujados» a hacer algo, y consolida en ellas un «ánimo fatalista», un sentido negativo más o menos explícito acerca de las posibilidades con las que realmente cuentan para modificar su presente y su futuro.

Como contracara de este relato, Maruna da cuenta de cómo las narrativas de aquellas personas que han desistido de la vida delictiva están caracterizadas por una recomposición de la historia personal en la cual los crímenes del pasado no solamente no se ocultan, sino que son utilizados como un elemento que enfatiza el valor moral del cambio personal. Una experiencia que puede comunicarse y dirigirse a otros, para que encuentren en ella orientación y ayuda que los impulse abandonar la vida delictiva. Este *guion de la redención* permite al sujeto adoptar un rol de modelo al que Maruna caracteriza como «el sanador herido» (2001, p. 11).

En esta narrativa, el sujeto se comprende a sí mismo como alguien bueno y convencional cuyo pasado es el de «una víctima» de la sociedad que se involucró en el crimen con la finalidad de adquirir cierto control sobre circunstancias amargas que le hacían vulnerable (Maruna, 2001, p. 87). Esta nueva versión de sí mismos es el resultado del desarrollo de un proceso por el cual se hace necesario para quienes desisten del delito redefinir su identidad salvaguardando los requisitos de continuidad y

coherencia a los que ya se ha aludido (Erikson, 1971). Como ocurre con todas las personas, ese relato debe dar cuenta de una vida que tiene un sentido, que expresa una unidad que hace comprensible el papel que el pasado ha tenido en la conformación de nuestro presente, y el modo en que de allí puede vislumbrarse el futuro.

Para ello, Maruna muestra que quienes desisten del delito desarrollan algunas distorsiones cognitivas que les permite satisfacer estos requisitos, y mediante las cuales es posible para el sujeto encontrar razones y propósitos aún en la historia de vida más desalentadora (Maruna, 2001, p. 10). En la narrativa de este proceso de reforma, las acciones criminales del pasado no se presentan como un motivo de vergüenza, sino como el preludio necesario de lo que ahora ha logrado ser. Por esta razón fundamental, Maruna ve la rehabilitación como un proceso que tiende a la reconstrucción de la identidad, en la cual no se elimina la etapa oscura de la historia personal, sino que se la presenta con otro sentido.

Algunos aspectos que presenta el guion del redimido descripto por Maruna son susceptibles de una lectura a partir de lo discutido en torno a la identidad y la agencia.

El rescate del *yo* real

Quienes desisten establecen una serie de creencias como aquellas que caracterizan el *verdadero yo*. Según ellos, la verdadera identidad es la actual. La antigua, accidental, se ve como el resultado del influjo de factores que estaban más allá del control del individuo. Esta distorsión permite dar coherencia y unidad a la identidad. Al revisar su trayectoria de vida, estas personas se apoyan en su pasado para restablecer un *antiguo yo* en lugar de construir uno nuevo. No proceden rechazando quiénes son, lo cual supone no solo renunciar a su prontuario, sino negar también ciertos valores y cualidades que siempre estuvieron y que los sujetos legítimamente pueden atribuir a su identidad.

La *negación de sí* es, sin embargo, un mecanismo implícito en algunas estrategias llevadas adelante en los centros penitenciarios. Algunas de las políticas de *re* —reeducación, reforma, rehabilitación, resocialización— parecen sugerir que los adolescentes necesitan desandar el camino de una vida que no tiene valor alguno. Algunos de estos abordajes suponen que estas personas deben satisfacer algunos requisitos previos relacionados a lo que son como sujetos, antes de estar en condiciones de poder educarse o de cambiar (Martinis y Flous, 2013, p. 96). Como señalan Edwin Sutherland y Donald Crassey (1978, p. 558), la judicialización e institucionalización de

las personas las somete a un proceso de despersonalización, y es frecuente que lo único que le quede al sujeto sea ese sentimiento de su propio *yo*, que es preciso cuidar y preservar, más allá de cómo sea.

El apoyo en cualidades y roles valiosos

Otro logro de aquellos que desisten del delito, según Maruna, es encontrar en su historia personal algunas facetas que no habían sido puestas de relieve en la comprensión de sí mismos. Aspectos valiosos de su personalidad, tales como «ser inteligentes», «tener buen corazón» (Maruna 2001, p. 91), o acontecimientos que manifiestan algunas cualidades (por ejemplo haber ayudado a alguien, o haberse hecho cargo de un familiar enfermo, etc.) o algunos roles positivos desempeñados (ser un buen amigo, o ser un buen padre). Dar un lugar importante a estas facetas de las nuevas narrativas permite justificar cómo, más allá de sus acciones criminales, en la profundidad de su ser ya eran lo que ahora han logrado desplegar, a partir de lo cual intentan dar consistencia a su propio relato, y por ende a su identidad (Maruna, 2001, p. 90)

Excluir las acciones vergonzantes del *yo real*

Esta redimensión de las propias cualidades es acompañada por la exclusión de los hechos y elementos vergonzantes de ese *verdadero yo*. Mediante una serie de distorsiones, entre ellas algunas de las «neutralizaciones» que detallaron Gresham Sykes y David Matza (1957), el sujeto pone fuera de sí aquello que percibe como una fuerza que lo impulsa a hacer el mal, atribuyéndolo al entorno o a las necesidades impuestas por la realidad. Algunas de estas racionalizaciones, siguiendo a Michael Petrunik y Clifford Shearing (1988) remiten a la fuerza de una fuente que, aun partiendo del interior del individuo —es decir, no siendo ejecutada por un agente externo al mismo— es experimentada como la «responsable de aquellos comportamientos considerados no intencionados, impredecibles e incontrolables. Por lo tanto, aun cuando parece que las personas actúan intencionalmente, el comportamiento es experimentado como algo que les ocurre a ellas» (Maruna, 2001, p. 93). Un ejemplo con el que Petrunik y Shearing ilustran esta experiencia es la del *tartamudeo*: aun cuando una persona que tartamudea admitiría que es ella la que tartamudea, también pueden referirse a ello como una conducta que está fuera de su control (Maruna, 2001, p. 93). Desde el punto de vista psicológico estas distorsiones cumplen la función de proteger al sujeto de interiorizar los sentimientos de culpa y vergüenza, pero también le permiten comprender el proceso

de rehabilitación como una *liberación* del verdadero yo con respecto a esta fuerza (Maruna, 2001, p. 95).

Empoderamiento

Otro aspecto recurrente del guion de quien desiste es la afirmación de que el disparador de este proceso de cambio y redescubrimiento personal proviene de una fuente externa, por ejemplo una organización, Dios, una ideología, una persona especial, etc. En los relatos, es frecuente que se aluda a alguien que creyó en la persona aun cuando esta no creía en sí misma, y que le permitió darse cuenta de que tenía un valor personal (Maruna, 2001, pp. 95 y ss.) Este reconocimiento de su valor, una suerte de «certificación externa» (Meisenhelder, 1982), desencadena un proceso que lleva al propio sujeto a tomar nota de su capacidad para elegir su destino. Entonces, señala Maruna, aunque el desencadenante es un factor externo, su resultado es empoderar a la persona, al punto que su decisión de desistir de la vida delictiva proviene desde adentro, como una decisión asumida tras el descubrimiento de estas nuevas posibilidades. De este modo, no relatan haber sido «rehabilitados pasivamente o reformados por una fuerza externa, sino que describen haber obtenido poder personal. La fuerza exterior remueve la pared de ladrillos, pero despegar depende del individuo» (Maruna, 2001, p. 96).

La percepción optimista acerca de la capacidad de controlar el propio destino

Los guiones de redención muestran el exagerado sentido de control que manifiestan las personas sobre su futuro (Maruna, 2001, p. 9). Expresado a través de alusiones a la intensidad y entrega con la que desarrollan sus nuevas ocupaciones, muchas veces relacionadas a contribuir con la comunidad, la familia o grupos humanos. Es decir, los padres «no solamente eran padres, eran superpadres. Los voluntarios eran supervoluntarios. Los consejeros eran superconsejeros» (Maruna, 2001, p. 97). En las narrativas, la idea general que sobresale es que todo lo malo que ha sido experimentado es justamente aquello que debía pasar para que se produjera luego lo bueno. De este modo, por ejemplo, de no haber sido encerrado en prisión, o de no haber experimentado la violencia, el sujeto afirma que no hubiera sido capaz de reaccionar o de comprender algo que, ahora, valora que fue fundamental para cambiar. Como señala el propio Maruna, la atribución de un significado redentor al sufrimiento evoca el concepto de «optimismo trágico» de Víctor Frankl (1979). Pero especialmente, permite al sujeto dar un significado a las experiencias dolorosas del pasado, integrándolas en una nueva

narrativa en la que tengan sentido ya no por sí mismas, sino en función de esa nueva identidad que ha logrado forjar.

Encontrar un propósito en la vida

Por último, otra faceta que Maruna destaca en la narrativa de quienes desisten es el descubrimiento de un propósito para vivir, en muchas ocasiones orientado a contribuir a la sociedad, a dar a los demás, o a evitar el sufrimiento de los otros poniendo a su alcance lo que ellos mismos han aprendido, haciendo del relato de su propia experiencia una suerte de «cuento moral» (Maruna, 2001, p. 105). De esta manera, los cambios en la subjetividad culminan con la formulación de nuevas metas y aspiraciones que proporcionan un sentido y una orientación al futuro.

Una formación para la libertad

El punto de vista argumentado en este artículo es que una formación que busque humanizar a las personas debe enfocarse en fortalecerlas como protagonistas de su propio desarrollo. Para ello, además de facilitarles recursos y medios, es central proponerse trabajar en torno a su identidad. Es en este plano en el que las personas logran afirmar cambios profundos, ya que el comprenderse a sí mismos como sujetos que tienen la capacidad moral para decidir acerca de sus vidas, les permite tomar las riendas de su propio destino en función de la vida que quieren llevar. La validez de estas reflexiones trascienden la situación de los adolescentes privados de libertad, si bien en este trabajo se ha abordado específicamente su caso.

Los aportes de Maruna, permitieron una revisión del tipo de cambios documentados en quienes desisten del delito. En ellos se refleja la importancia de algunos aspectos desarrollados a lo largo del artículo.

En primer lugar, quienes logran cambiar su vida dan cuenta de sí mismos como *agentes*. Incluso aceptando el hecho de que algún actor externo tuvo que hacerles ver que eran capaces de asumir ese papel, el motor del cambio fue una decisión personal. La experiencia de conversión, narrada como una liberación de las fuerzas que los inducían a actuar contra la ley, aun siendo muy ambigua respecto de su propia responsabilidad, no deja de manifestar la nueva comprensión de sí como quien está a cargo de su propio destino. La consolidación de su agencia contrasta con la pasividad y el sentimiento de impotencia de quienes persisten en el delito.

Además, quienes desisten son capaces de referirse a sí mismos como *sujetos morales* que hacen evaluaciones de sus propias preferencias —pasadas y actuales— en las que ponen en juego el tipo de ser humano que aspiran a ser. Independientemente de la distorsión que pueda suponer atribuir a ciertos hechos o a roles asumidos en el pasado el valor de constituir el *verdadero yo*, lo cierto es que de forma deliberada y argumentativa, se apoyan en los valores que aquellos representan para reconstruir, en torno a ellos, su identidad. Por el contrario, quienes se resignan frente a un destino que no pueden controlar, quedan inmunizados contra la responsabilidad que supone obrar moralmente. Más allá de que desde el punto de vista psicológico sea un mecanismo de protección (Maruna 2001, p. 78), al manifestar no tener la oportunidad de actuar como agentes, se presentan liberados de la responsabilidad que supone decidir en función de una concepción del bien.

Por último, el guion del redimido da cuenta del papel clave que tiene el *reconocimiento intersubjetivo* en esta nueva construcción. Axel Honneth (1997) ha desarrollado cómo la autonomía y la identidad se construyen mediante el reconocimiento intersubjetivo que la persona obtiene de las demás, y le permite conformar una comprensión positiva de sí mismo. También ha mostrado el modo en que la negación de dicho reconocimiento es vivido como una ofensa moral que supone para el sujeto una lesión en la imagen de sí. Una variedad de experiencias tempranas vividas por muchos de los adolescentes que están privados de libertad, así como la propia situación de encierro, constituyen un ejemplo de cómo estas negaciones afectan moralmente a los sujetos (Abadie, 2018).

Las experiencias y roles que quienes desisten no destacaban antes en su historia personal, y que son recuperadas en el proceso de desistimiento, pueden ser comprendidas como una fuente de reconocimiento capaz de aportar un valor fundamental en su renovado relato identitario. Asimismo ciertas cualidades personales (la inteligencia, la eficacia, al confianza, la lealtad, etc.) que tienen un reconocimiento social relacionado con formas de vida valiosas. Y, por sobre todas las cosas, la presencia de aquellos *otros* «que creyeron en ellos» o les revelaron, con sus palabras o actitudes, otra faceta de sí mismos, eventualmente ignorada.

Estas conclusiones pueden darnos pistas para pensar en una formación humana que contribuya al desarrollo de los adolescentes como agentes, y los ayude a ejercitar las capacidades que implica desarrollar una vida en libertad, más allá de la situación circunstancial del encierro. También que los fortalezca como sujetos morales, una

condición que es preciso reconocer a los adolescentes. No hacerlo implica adoptar hacia ellos una actitud de paternalismo y de menosprecio; por el contrario, reclamarles responsabilidad plena, es ignorar que aún están en formación, y que toda evolución requiere tiempos y condiciones para concretarse. Por último, no puede haber formación humana sin formadores humanos, sin personas capaces de reconocer y cuidar con dedicación cada brote de la vida, aún el que parece menos prometedor.

Bibliografía

Abadie, S. (2018). *Huellas del menosprecio. Adolescentes privados de libertad y desarrollo humano*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Caspi, A., y Moffitt, T. (1995). The continuity of maladaptive behaviour: From decription to understanding in the study of antisocial behavior. En C. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology*, Vol. 2 (pp. 472-511). Nueva York: Wiley.

De Armas, G., y Retamoso, A. (2010). *La universalización de la Educación Media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo: Unicef. Recuperado de https://www.bibliotecaunicef.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=12

Elías, N. (2009). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas.* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Erikson, E. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.

Fize, M. (2001). *¿Adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.

Frankfurt, H. (2006). *La importancia de lo que nos preocupa. Ensayos filosóficos*. Buenos Aires: Katz.

Frankl, V. (1979). *El Hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.

Giordano, P., Cernkovich, S., y Rudolph, J. (2002). Gender, crime and desistance: toward a theory of cognitive transformation. *American Journal of Sociology, 107*, 990-1064.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales.* Barcelona: Ed. Crítica Grijalbo.

Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

Maruna, Sh. (2001). *Making good: how ex-convicts reform and rebuild their lives*. Washington D. C.: American Psychological Association.

Matza, D. (2014). *Delincuencia y deriva*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Martinis, P., y Flous, C. (2013). Una mirada pedagógica sobre algunas discusiones en torno a la responsabilidad penal adolescente. En C. González, S. Leopold, L. López y P. Martinis (Coords.), *Los sentidos del castigo. El debate uruguayo sobre la responsabilidad en la infracción adolescente*. Montevideo: Ediciones Trilce. Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/9500

Meisenhelder, T. (1982). Becoming normal: Certification as a stage in exiting from crime. *Deviant Behavior: An Interdisciplinary Journal, 3*, 137-153

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

López, A., y Palummo, J. (2013). *Delincuencia juvenil en la ciudad de Montevideo*. Montevideo: Observatorio del Sistema Judicial. Fundación Justicia y Derecho.

Laub, J. H., y Sampson, R. J. (2003). *Shared beginnings, divergent lives: delinquent boys to age 70*. Cambridge: Harvard University Press.

Palummo, J., y Tomassini, C. (Coord.) (2008). *Privados de Libertad: La Voz de los Adolescentes*. Montevideo: Unicef-Movimiento Gustavo Volpe.

Paternoster, R., y Bushway, S. (2009). Desistance and the feared self: toward an identity theory of desistance. *Journal of Criminal Law and Criminilogy, 99*, 1103-1156.

Paternoster, R., Bachman, R., Bushway, S., Kerrison, E., y O'Connell, D. (2015). Human agency and explanations of criminal desistance: arguments for a rational choice theory. *Justice Deviance Life Course Criminology, 1*, 209-235.

Pereira, G. (2010). *Las voces de la igualdad. Bases para una teoría crítica de la justicia*. Montevideo: Proteus.

Petrunik, M., y Shearing, C. (1988). The "I", the "me", and the "i"»: Moving beyond the Meadian concept of the self. *Canadian Journal of Sociology, 13*, 435-448.

Rotenberg, M. (1978). *Damnation and deviance: The Protestant ethic and the spirit of failure*. Nueva York: Free Press.

Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Nueva York: Anchor Books.

Shover, N. (1996). *Great pretenders: Pursuit and careers of persistent thieves*. Boulder: Westview Press.

Sutherland, E., y Cressey, D. (1978). *Criminology*. Nueva York: Lippincott.

Sykes, G., y Matza, D. (1957). Techniques of neutralization: A theory of delinquency. *American Sociological Review, 22*, 664-673.

Taylor, Ch. (1977). What is human agency? En Human Agency and Language, *Philosophical Papers, 1* (pp. 15-43). Cambridge: Cambridge University Press, Cambridge.

Taylor, Ch. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.

Taylor, Ch. (1996). *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.

Trajtenberg, N. (2004). *Uvas amargas. La situación de los adolescentes privados de libertad en el Uruguay***.** Montevideo: Serpaj.

Trajtenberg, N., y Vigna, A. (2010). Desistimiento: problemas conceptuales y metodológicos en la investigación del abandono del mundo criminal. *RECSO, 1*(1), 100-115.

Unicef (2012). *Observatorio de los derechos de la infancia y la adolescencia en el Uruguay 2012***.** Montevideo: Unicef. Recuperado de http://ruandi.org.uy/wp-content/uploads/2014/05/NyS_Doc_1_observatorio_2012.pdf

2.2. Apostando por la extensión universitaria desde la filosofía de la educación: diálogo en torno a la formación humana con funcionarios penitenciarios y estudiantes universitarios

Marina Camejo

Introducción

En este trabajo se pretende dar cuenta de ciertas experiencias entrelazadas de extensión universitaria en relación con la unidad curricular Filosofía de la Educación perteneciente a la Licenciatura en Educación dictada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Nos estamos refiriendo por un lado a lo acaecido en torno al Espacio de Formación Integral (EFI) que lleva por nombre «Aportes interdisciplinarios a la formación penitenciaria» que tuvo dos ediciones 2015-2016 y que se replicó en 2017 y 2018 con otro nombre y contenido «Aportes a la discusión sobre el género y la diversidad sexual desde la filosofía de la educación». En 2019, el EFI pasó a llamarse «Escuela y cárcel: igualdad y diferencia». Este trabajo versará sobre las dos primeras ediciones.

Interesa ofrecer una mirada crítica sobre la extensión a partir de las experiencias llevadas a cabo desde el curso de Filosofía de la Educación, al hacer hincapié en ciertos aspectos como son: el diálogo de saberes, las herramientas pedagógicas puestas en práctica para alcanzar nuestros objetivos, así como las tensiones suscitadas entre teoría y práctica.

El EFI cuenta en su haber con cinco ediciones, a través de las que se ha buscado fortalecer la extensión y fomentar el trabajo interdisciplinario junto a la articulación de las funciones universitarias (enseñanza, investigación). Entendemos que las prácticas de extensión son espacios fermentales pues habilitan nuevas prácticas, permiten pensar y trabajar aspectos o problemas vinculados a la formación humana —en este caso formación penitenciaria— desde el diálogo con los actores no universitarios. Asimismo, estos espacios producen conocimiento nuevo que colabora con nuestros proyectos de investigación. Y por último aunque no por ello de menor valor, son espacios de enseñanza donde se descubren otras formas de vincularse con el conocimiento tanto los estudiantes como los docentes. Incluso podemos agregar que se descubren nuevas prácticas pedagógicas pues los estudiantes adquieren roles nuevos que no suelen asumir en el espacio de aula.

En las próximas páginas el lector encontrará que el trabajo se encuentra subdividido en cinco secciones. La primera nos introduce en el recorrido hecho en el EFI, la segunda pretende destacar y defender los EFI como espacios fermentales. En la tercera sección se da cuenta de algunas de las actividades desarrolladas en el EFI. En la cuarta sección nos sumergimos en lo que el EFI nos ha dejado como práctica extensionista. El trabajo se cierra con una breve reflexión sobre el mantenimiento del EFI como recurso docente.

Comienzo del recorrido

Nuestro periplo en extensión comenzó en 2015 con la primera edición del EFI «Aportes Interdisciplinarios a la formación penitenciaria» desde el curso de Filosofía de la educación, pero en relación con el proyecto CAPES-Udelar dirigido por Andrea Díaz Genis denominado «De la Filosofía a la Educación: cuidado de sí, autoconocimiento y cuidado de sí». Este proyecto se ha ido modificando a sí mismo al punto de que en la actualidad se denomina «La formación humana desde un punto de vista filosófico. Actualidad y tradición». Resulta pertinente dar cuenta de ambos proyectos pues el primero tiene su punto de partida en lo producido por Foucault en el último período de su labor de investigación cuyo anclaje entendemos que comienza con *La hermenéutica del sujeto*. A partir de esta obra y junto a las que le siguieron nuestro propósito ha consistido en acompañar la relectura realizada por Foucault de ciertos momentos (momento grecorromano, momento cartesiano, etc.), pero desde un enclave educativo. Hemos buceado junto a Foucault en la filosofía grecorromana, pues él echó luz sobre ciertas nociones clave para la comprensión de cómo se gesta la subjetividad.

En otras palabras, lo que ocupó a Foucault en el último tramo de su vida fue su interés por comprender los mecanismos o estrategias puestos en práctica por el hombre para construirse como sujeto. Entre dichas nociones encontramos *epimeleia heautou* (cuidado de sí), *parrhesía*, filosofía como forma de vida, estética de la existencia. Dichas nociones nos ofrecen en su conjunto un arte de existencia que no es nada más ni nada menos que una forma de educar y vivir. Lo que resulta interesante en esta perspectiva es que la filosofía no es solo un conjunto de doctrinas, sino que es en sí misma un modo de vida o arte de existencia, que se sustenta en un conjunto de principios filosóficos, los cuales a su vez adquieren sentido porque no son mera teoría, sino que son forma de vida. Al comprender la filosofía desde este modo más amplio, como forma de vida y como doctrina, no podemos dejar de remitir a la noción de

formación humana. Esta última noción la hemos ido perfilando tomando como punto de apoyo la lectura que Foucault hace de la filosofía grecorromana y allí descubrimos que podemos entender que desde la filosofía se construye al sujeto ético político. En otras palabras formas humanidad es completar lo que somos para vivir en la *polis* y convivir con otros.

El primer proyecto devino en el segundo, donde el centro del análisis es la formación humana desde la perspectiva del cuidado de sí. En el segundo proyecto uno de los objetivos es recorrer la historia de la filosofía en busca de diferentes miradas respecto a la formación humana. Dicho recorrido nos ha impulsado a trabajar autores casi olvidados en relación con esta cuestión, como Descartes, Spinoza, Schopenhauer, entre otros. Desde los autores seleccionados y con ellos discutimos a qué se alude cuando se habla de formación humana, qué la constituye, qué prácticas han estado asociadas a la formación, etc. Es importante señalar que en este proyecto no queda atrás la mirada de Foucault, por el contrario hacemos un esfuerzo teórico por conectar la noción de formación humana con la noción de cuidado de sí, apoyándonos en la premisa de que para formar al hombre hay que aprender a cuidar el cuerpo, la mente e incluso el alma. Siendo por tanto las nociones de *formación humana* y de *cuidado de sí* las que animan la propuesta del EFI al que venimos aludiendo.

El EFI se constituye como tal cuando entramos en contacto con el Centro de Formación Penitenciaria (Cefopen), y codescubrimos la necesidad de trabajar de forma mancomunada la noción de formación. Nuestros interlocutores no universitarios fueron y continúan siendo los funcionarios penitenciarios (técnicos, policías, operadores penitenciarios, etc.) quienes ocupan diferentes roles en las unidades de Internación para personas privadas de libertad (UIPPL) dependientes estas y el Cefopen del Ministerio del Interior (MI).

Tematizar la noción de formación humana, discutir a qué nos referimos, cómo ha devenido en diversas connotaciones y en relación con diversas prácticas educativas o pedagógicas es el meollo del asunto aunque en principio no nos comprometamos con ninguna en particular. Su pertinencia no puede ser eludida en tanto la noción de formación aparece en el nombre de la institución con la que trabajamos (Cefopen) y forma parte del curso de Filosofía de la Educación al que hemos aludido. Además a esta discusión se le adjunta otra arista: la discusión particular de qué es la formación penitenciaria.

El Cefopen es una institución joven que nace a partir de los cambios suscitados en 2010 cuando se crea el Instituto Nacional de Rehabilitación y comienza de forma paulatina la unificación del sistema carcelario uruguayo. La creación del Cefopen (por Decreto n.º 209/15) responde a la necesidad de priorizar la formación profesional de sus funcionarios. Se busca en palabras del maestro Alberto Brusa quien fuera en su momento el coordinador nacional del Desarrollo Penitenciario del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR), que «los cursos de formación apuntan a la especificidad en el trabajo con los privados y a posicionar una meta institucional basada en la rehabilitación». Desde el Cefopen se pretende institucionalizar la función penitenciaria en el sentido de humanizar las cárceles y para ello hay que profesionalizar las prácticas dentro de los centros de rehabilitación. Por ello, Suárez agrega «Para dignificar el trabajo de los funcionarios la clave es la formación profesional» (ídem)

Es bastante claro que la noción de formación resulta relevante en este marco y que está fuertemente relacionada con la noción de rehabilitación desde una perspectiva de derechos humanos. Cuestión de otro trabajo será problematizar la noción de rehabilitación y poner la discusión en consonancia con otros *re* que aparecen en el discurso: reeducar, resocializar, reinsertar.

El contacto establecido con diferentes referentes del Cefopen, permitió comenzar un trabajo interdisciplinario (desde la unidad curricular filosofía de la educación el trabajo fue desarrollado por licenciados en filosofía, licenciados en educación y por licenciados en psicología, estos últimos en relación con el curso de Epistemología de la Sociología Clínica, Facultad de Psicología) donde se pretendió abordar la noción de formación humana en relación con la noción de cuidado de sí, poniendo principalmente bajo cuestión el perfil del operador penitenciario. En junio de 2011, de acuerdo con la Ley n.º 18.719 de fecha 27 de diciembre de 2010, en la que se crea el INR, se crean también cargos en el Escalafón S, que alude a personal penitenciario civil. La aparición de esta nueva figura civil ha supuesto diversos retos, su reconocimiento ha implicado poner énfasis en la formación y capacitación de todo el personal que trabaja en el sistema penitenciario uruguayo desde un nuevo enfoque en clave de derechos humanos y apostando política y pedagógicamente a una educación para el cambio. Es claro que el Cefopen no apunta a formar solo a esta nueva figura civil, pero apuesta a ella como elemento que permita introducir cambios en el sistema penitenciario. El Cefopen tiene a su cargo la capacitación inicial, formación en servicio, y perfeccionamiento, del personal penitenciario del Escalafón S (Operadores Penitenciarios), la del personal

policial (Escalafón L) que cumple tareas penitenciarias, del Escalafón C Administrativo, y del perteneciente de acuerdo a los próximos ingresos previstos a los escalafones para técnicos y profesionales A y B.

Esta nueva configuración en la que se suma un nuevo perfil y un nuevo rol (operador penitenciario) ha supuesto nuevos desafíos para el Cefopen como hemos mencionado, desafíos que hemos decidido acompañar desde la unidad curricular de Filosofía de la Educación bajo el entendido de que podemos contribuir desde la integralidad de las funciones universitarias. Entendemos que es pertinente que la Universidad se conecte con las necesidades de la comunidad (en particular del sistema penitenciario uruguayo) y que dicho encuentro posibilite que las necesidades de la comunidad se resignifiquen académicamente para reforzar elementos de formación y análisis de prácticas en la Universidad así como entre los propios involucrados en el sistema penitenciarios (nos referimos en este caso a los funcionarios penitenciarios y no a las personas privadas de libertad).

La fermentalidad de los espacios de formación integral

Fermentalidad I

Los EFI son espacios fermentales pues en ellos se conjuga e integra la enseñanza, la investigación y la extensión aunque no en ese orden necesariamente. En nuestra experiencia particular hemos podido presenciar la riqueza de saberes puestos en circulación por sus diferentes participantes: estudiantes, docentes, funcionarios penitenciarios.

Interesa subrayar la siguiente caracterización de la extensión:

> … como el conjunto de actividades de colaboración entre actores universitarios y actores no universitarios, en forma tales que todos los actores involucrados aporten sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento con prioridad a los sectores más postergados (Arocena, 2011, p. 11)

Las palabras de Rodrigo Arocena permiten a nuestro entender dar cuenta de la fermentalidad de los EFI que pretendemos defender. Ello por varias razones. En primer lugar se destaca la naturaleza colaborativa de la extensión. Esta no puede ser llevada a cabo si no se da la interacción entre actores universitarios y no universitarios, dispuestos a emprender el diálogo. Pero además, ese diálogo solo puede entablarse si previamente se ha generado empatía. Entendemos, que la empatía es un requisito ineludible para

planificar y concretar tareas de esta naturaleza desde la universidad. No queremos que se mal entienda: la empatía debe ser mutua. Consideramos que un humanista tiene un compromiso político con su profesión y con la sociedad, por lo que para dialogar con los actores no universitarios el vínculo debe instaurarse desde la empatía, la capacidad para ponerse en el lugar del otro es el motor desde el cual pensar, idear y concretar tales esfuerzos. Empatizar con el otro es el camino para que la confianza se establezca. Una vez que el diálogo se asienta los esfuerzos emprendidos desde las dos partes se suman para alcanzar aquellos objetivos que se propusieron. Aspecto que subraya José Seoane (2017) al decir que «Si se piensa en el potencial educativo de tales tareas, este es un aspecto no menor: contribuir a formar en la cooperación. Esta última requiere el desarrollo de actitudes y capacidades en sí mismas valiosas» (p. 92).

En segundo lugar, no puede obviarse el potencial educativo de los EFI, puesto que todos tienen algo para aprender y todos tienen algo para enseñar, pero sobre todas las cosas, todos aportan sus respectivos saberes: teóricos, técnicos, experienciales, u otros. Llevar adelante experiencias de extensión supone el reconocimiento de que hay otros saberes que poseen otra historicidad, que responden a otros criterios de validación y justamente estas son razones para la entrada en contacto con ellos.

En tercer lugar, entrar en contacto con esos otros saberes es el puntapié para el diálogo de saberes. De más está decir que este no es inmediato, supone en sí mismo un aprendizaje. Que cada uno desde sus frentes, actores universitarios y actores no universitarios, digan todo lo que tienen para decir sobre las cuestiones que los han convocado puede conducir a un diálogo infecundo, a un decir que no tiene ninguna resonancia, a lo que comúnmente se llama un *diálogo de sordos*. Es necesario aprender la *lengua* del otro, hay que traducir lo que el otro dice a mi propia lengua para tornar significativo ese decir. Hay que aprender a interpretar. Porque de eso se trata el diálogo, de poner en rodaje, de poner en movimiento dos razones, dos palabras y dos discursos.

En cuarto lugar, estas experiencias privilegian que la voz de *los sectores más postergados* sea la que participe en el diálogo. Una vez más interesa recordar que extensión no es necesariamente hacer asistencialismo (aunque no lo excluye), sino que rescatar la presencia y fomentar el decir de *los sectores más postergados*. Esto es promover y contribuir a la producción de conocimiento con aquellos que suelen ser excluidos de esta.

Fermentalidad II

Junto a estos cuatro aspectos que han sido brevemente reseñados, podemos referir a dos más, pero desde otra perspectiva, en afán de insistir en la fermentalidad de los EFI.

Hablar de *espacios de formación* puede en principio remitirnos a dos ideas. La primera es qué se entiende por espacio de formación pues parece no aludir únicamente al aula o salón de clases. La denominación apuesta a resignificar la noción y por tanto a ampliar el escenario desde dónde se puede llevar a cabo la formación.

La segunda idea es que podemos, encontrar otros espacios donde se dé la dinámica enseñanza-aprendizaje, y que por ende estos espacios se constituyan en espacios de formación. Sea como sea, el desafío es romper con la idea del aula como el espacio por antonomasia donde se forma y se transmiten contenidos. La idea de «espacio de formación» como ha señalado Antonio Romano (2011) «resulta más potente porque nos permite empezar a pensar otros espacios de aprendizajes que no sean específicamente los espacios de enseñanza más tradicionales asociados al aula» (pp. 87-88).

El proceso enseñanza- aprendizaje se encuentra casi que inexorablemente asociado al aula, no obstante «el enseñar no tiene un correlato inmediato con el aprender y también, en muchas ocasiones lo que se enseña se aprende mucho tiempo después o no se aprende nunca (la mayoría de las veces)» (Romano, 2011, pp. 87-88). La concreción de los EFI nos obliga a cuestionarnos y a ofrecer algún tipo de respuesta respecto de qué enseñar y sobre todo cómo enseñar, y cómo contribuir con aprendizajes que resulten significativos. Considero que resulta clave, una vez que rompemos con el espacio aula discutir qué enseñar: ¿Resulta pertinente y valioso este autor o este concepto o este problema para esta población en particular con la que se pretende trabajar?; cómo enseñar ¿Tiene sentido dar una clase magistral? ¿Qué estrategias o mecanismos necesitamos poner en juego para que tanto los estudiantes y los actores no universitarios aprendan? ¿Funcionan las mismas estrategias con los estudiantes que con los actores no universitarios? Incluso es necesario dar un paso más e integrar al estudiante en el proceso de planificación del EFI. Entiendo que darle al estudiante la posibilidad de planificar contenidos y actividades del EFI contribuirían no solo con su formación, sino con lograr apropiadamente la integración entre lo teórico y lo práctico. Consideramos que propiciar la participación de los estudiantes en la planificación del EFI no solo los comprometería de forma más fuerte con el trabajo a desarrollar en él, sino que redundaría en una mejor apropiación de los contenidos del curso, pues de

primera mano pueden percibir la ligazón entre la teoría y la práctica. Surgen otras preguntas: ¿Qué perspectiva tienen los estudiantes sobre el proceso de enseñanza o de aprendizaje?, ¿Qué actividades pueden llevar adelante los estudiantes que los obligue a adoptar un nuevo papel?, ¿Qué grado de participación deben tener los estudiantes en la planificación del EFI?

Otra arista de la fermentalidad de estos espacios parece residir en a qué refiere con *formación integral*. En una primera lectura o interpretación, podemos afirmar que en estos espacios se da lo que en otros espacios no se da o no se puede concretar: la formación integral. Pero me animo a decir que es una etiqueta vacía, pues como ha señalado Romano (2011) «el término integral es como un comodín de toda propuesta pedagógica; se convirtió en un significante flotante…» (p. 91). La palabra *integral* parece referir a algo que está ausente en la formación aunque no queda claro cómo es que esta se da, cómo se constituye, qué contenidos se le otorgan. Es por ello que Romano (2011) sostiene que «La integralidad de por sí no es una solución. La integralidad en sí es una consigna vacía que convoca y permite evaluar y poner en evidencia que hay algunas prácticas que no lo son, pero no nos señala claramente hacia dónde ir» (p. 92).

Uno de los desafíos implicados en los EFI es que dicha fermentalidad (entendida como generación de ideas) concrete estrategias dirigidas a definir contenidos que redunden en la integralidad. De más está decir que la definición de contenidos debe ir acompañada de metodología en un sentido general, para no adentrarnos en las minucias de la didáctica, de los mecanismos o de las herramientas didácticas que permitirán seleccionar, jerarquizar e impartir dichos contenidos. Si apostamos a una formación integral entonces tenemos que partir de la premisa de que el «otro» no es un ser fragmentado. Atender esta situación supone seleccionar dispositivos pedagógicos que respondan adecuadamente. Lograr dicha integralidad bajo el reconocimiento de que el *otro* no es un ser fragmentado parece permitir la introducción de la interdisciplinariedad. Trabajar desde la integralidad y para la integralidad nos impulsa y nos compromete con la generación de dispositivos pedagógicos nacidos de la interrelación de las disciplinas.

Por otro lado, enfatizar la idea de *formación integral* también nos remite a la pretensión de articular las funciones universitarias. Una vez más los EFI parecen ser por excelencia los espacios donde se lograría amalgamar la enseñanza, la investigación y la extensión. Afirmo parecería ser porque excluye la posibilidad de que dicha integración se dé por fuera de estos (por lo menos formalmente). Para planificar y desarrollar

actividades de extensión no resulta necesario apelar a los EFI, pero esto iría en contra de los esfuerzos que en los últimos años ha hecho la Universidad de la República para curricularizar y creditizar la extensión. Pero esto último encierra por lo menos un riesgo. Para que la extensión no quede como algo fortuito, azaroso o que sea sostenida por ciertas voluntades, se la curricularíza. Curricularizarla es incluirla en algunos de los formatos académicos que existen. No obstante al hacer esto, se puede correr el riesgo de despojarla de toda su potencia, de toda su irreverencia, y de la fuerza que las prácticas de extensión naturalmente poseen para plantear alternativas, u otras formas de pensar que no responden en todos los casos a la lógica universitaria.

El riesgo al que nos hemos referido es uno de los desafíos que los docentes universitarios debemos asumir con el objetivo de respetar a los EFI como los espacios formales para concretar la integralidad de las funciones, pero sin perder la potencia del mismo. Estamos obligados a pensar cómo hacer de los EFI espacios atractivos y no repetidores de lo acaecido en las aulas. Estamos obligados a producir conocimiento que coopere con la integralidad de las funciones. Por esto último es que me adhiero a las palabras de Judith Sutz, quien propone la integralidad como «espacio de preguntas recíprocas». Dicho espacio incluye «… preguntas que la enseñanza le hace a la investigación, que la investigación le hace a la extensión, y que la extensión le realiza a cualquiera de las otras dos funciones. Asimismo, todas las funciones se formulan preguntas a sí mismas y a todas las demás» (2011, p. 52).

Rescatar la fermentalidad del espacio en toda su potencia consiste en estar atento a las preguntas que cada función le hace al resto de las funciones y en producir conocimiento en respuesta a cada una de las preguntas formuladas. Producir conocimiento que logre superar los riesgos u obstáculos que entraña la curricularización de la extensión.

Algunas de las actividades del Espacio de Formación Integral

El EFI «Aportes interdisciplinarios a la formación penitenciaria» tanto en su primera como segunda edición, se encontró asociado y se desarrolló paralelamente a la unidad curricular *Filosofía de la educación*, aunque solo durante un mes. Esto significa que para poder cursar y aprobar el EFI hubo que tener aprobado Filosofía de la Educación, o cursar y aprobar ambos a la vez.

Durante este se llevaron a cabo diferentes actividades dirigidas a estudiantes y a funcionarios penitenciarios, al EFI pudieron inscribirse todos los funcionarios/as del

INR así como educadores con interés o experiencia en educación en contextos de privación de libertad.

Los objetivos que se pretendieron alcanzar en su ejecución se delinearon de forma conjunta con integrantes de Cefopen. Podemos destacar los siguientes:

- Responder a una demanda de formación de una institución educativa pública que capacita funcionarios penitenciarios (Cefopen). Dicha institución se encuentra en un proceso de transición desde el modelo punitivo-cautelar que tuvo como protagonista a la Policía, a un modelo socio educativo desde el enfoque de los derechos humanos que tiene como protagonista al funcionariado civil.
- Trabajar interdisciplinariamente articulando los diversos saberes y servicios de la Udelar para fortalecer y complementar la formación, tanto de los estudiantes universitarios y del equipo docente como del funcionariado que trabaja en las diferentes UIPPL.
- Acompañar el proceso de reforma penitenciaria que tiene su foco en la dignificación del personal penitenciario y las personas privadas de libertad en el marco de los derechos humanos desde el intercambio de los saberes académicos y comunitarios.
- Profundizar en algunos conceptos centrales de la Filosofía de la educación que se desarrollan en nuestra investigación aplicados a una realidad y demanda concreta.

Para alcanzar estos objetivos se planificaron diversas actividades que se desarrollaron tanto en las instalaciones de la FHCE de la Udelar como en las instalaciones de Cefopen. Entre ellas podemos destacar iniciar la bienvenida al EFI realizando una recorrida por el local donde funciona Cefopen (Cabildo 1998 esq. Nicaragua), ex cárcel de mujeres presas políticas. Resultó interesante recorrer el local pues pudimos ver no solo su estructura edilicia, sino tomar conocimiento de cómo fue sede de diferentes poblaciones. Originariamente fue un convento, luego devino en una instalación que albergó mujeres presas políticas, para convertirse desde 2011 en un centro de formación penitenciaria. Prestar atención al edificio nos permitió introducir los aportes de Michel Foucault en *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Nos interesó compartir con los participantes del EFI algunas ideas que fomentaran la reflexión sobre diferentes ítems que hacen a las cárceles y a lo que podemos llamar *educación en contextos de privación de libertad*. Esto último resulta pertinente en tanto

en el caso del operador penitenciario dicha figura se encuentra en permanente tensión entre las funciones que podría hacer un policía (castigar, vigilar, etc.) y cuidar-educar desde un encuadre de derechos humanos.

En este contexto hicimos referencia a la noción de microfísica del poder, y a las diversas formas de castigo, para detenernos en el nacimiento de la prisión como institución disciplinaria y en particular en el panóptico de Bentham. Esto último nos permitió remitirnos a la institución en la que nos encontrábamos (Cefopen) y desde allí encontrar las semejanzas y diferencias que persisten entre la fábrica, la cárcel, la escuela, el hospital como instituciones disciplinarias. En este punto resultó interesante abrir el diálogo con los funcionarios penitenciarios posibilitando que asomaran ideas respecto a la tensión entre disciplina y disciplinamiento. Dimos un paso más y nos detuvimos en nociones como sociedades disciplinarias y sociedades de control.

La presentación de algunos conceptos foucaultianos buscó sensibilizar a estudiantes y a funcionarios penitenciarios como preámbulo para problematizar los conceptos de rehabilitación y cuidado (y por supuesto cuidado de sí) ambos en relación con los contextos de privación de libertad y desde la consigna de que rehabilitar o cuidar pueden entenderse como formas de educar.

En su momento, nuestra propuesta implicó problematizar de qué hablamos cuando hablamos de rehabilitar, bajo qué condiciones se da la rehabilitación. Este concepto no se trabajó únicamente desde la perspectiva de la filosofía de la educación, sino que aquí entraron a tallar aportes desde la Psicología social y desde la epistemología de la sociología clínica. Estas últimas son las disciplinas que nos acompañaron en el abordaje de los problemas que se trabajaron en el EFI. Su inclusión responde al intento de abordar desde la interdisciplinariedad el problema de la formación humana. No se trata solo de que el psicólogo o el sociólogo o el filósofo o el educador presenten cómo comprenden al concepto, sino de construir conjuntamente un nuevo conocimiento. Es por esto que las sesiones o talleres se dictaron en conjunto, se propició el diálogo entre disciplinas y se abrió el diálogo a los participantes que desde la experiencia de vida o laboral imponen tensión a nuestras perspectivas teóricas.

Un aspecto interesante a resaltar es que desde la filosofía de la educación se intentó dar cuenta de que la formación humana se sustenta en el cuidado de sí y que para cuidar al otro hay que saber cuidarse. Esto inmediatamente nos condujo a tematizar qué es cuidar, quién es que cuida, qué prácticas de cuidado y qué prácticas de descuido pueden identificarse dentro de la cárcel, cómo se gesta el cuidado, etc. Desde la

psicología social el abordaje se asentó en la problematización de la construcción de la subjetividad, y desde la Epistemología de la Sociología Clínica, el énfasis estuvo puesto en lo institucional.

Como parte del EFI los estudiantes debieron visitar a por lo menos a dos de tres UIPPL. Las visitas fueron a la UIPPL n.º 6 Punta de Rieles por ser considerada una cárcel modelo. Se trata de un centro que alberga exclusivamente personas privadas de libertad penadas. Lo que hace que este centro se destaque del resto consiste en que desde su reinauguración en 2010 se caracteriza por haber desarrollado un trabajo sostenido que se vislumbra en la diversificación de actividades laborales y educativas que tienen como protagonistas a las PPL. Junto a esto se destaca que el personal penitenciario se encuentra fundamentalmente constituido por operadores penitenciarios y personal civil que se encuentra abocado a tareas de trato directo con las PPL. La UIPPL n.º 4 «Complejo Carcelario Santiago Vázquez» —conocida popularmente como Comcar— resultó de nuestro interés por ser la que alberga más personas recluidas y por estar en las condiciones más nefastas. Está constituida por doce módulos de los cuales nueve son los que están habilitados en la actualidad. Contando con una población de más de tres mil PPL. El hacinamiento, la violencia, la enfermedad, etc. son moneda corriente en este establecimiento. Por último, la UIPPL n.º 9 para Madres con hijos, conocida como la ex Molino. De esta manera los estudiantes tuvieron la oportunidad de conocer tres unidades con características muy diferentes en cuanto a lo edilicio, al perfil de las PPL alojadas allí y en relación con los proyectos que tienen lugar en ellos. Los estudiantes recorrieron las instalaciones acompañados por los docentes del EFI, por el responsable desde Cefopen y por los funcionarios penitenciarios que trabajaban en la UIPPL. En ocasiones coincidió que estos últimos participaron del EFI por lo que pudieron aportar desde otro lugar y entablar el diálogo de saberes desde su propio lugar de trabajo.

También interesa destacar que en la primera edición se organizó un cine-foro en el que se proyectó la película *Diagnóstico esperanza* de César González. En el foro participaron docentes del EFI, representantes de Cefopen y quien en su momento era el director del Comcar, el comisario mayor Gonzalo Larrosa. Importaba sobremanera la participación de Larrosa, porque el equipo del EFI consideró que podía aportar a la discusión de esta película en particular y en relación con la educación en contextos de privación de libertad en general, dado su calidad de egresado de la Licenciatura en Educación y su experiencia al haber transitado por diferentes direcciones dentro del

INR. Su experiencia como policía y su carga teórica en temas de educación. Interesó escuchar en sus palabras cómo se puede dar la posible imbricación entre cárcel y educación. En declaraciones a *La Diaria* (2016) dijo, emulando las palabras de Foucault, que *más que vigilar y castigar* hay que *vigilar y educar*. La educación aparece desde su lectura como el elemento imprescindible para ofrecer oportunidades a las PPL. El cruce y la relación entre cárcel y educación es en sí misma todo un desafío pues a las tensiones propias de la escuela como institución transmisora de saberes se le añaden las tensiones de la cárcel, espacio que en principio fue pensado para el control y el castigo. Una vez que se piensa en la educación en contextos de privación de libertad se crea un nuevo escenario con nuevas tensiones, cuyo tratamiento y abordaje resulta imprescindible si pretendemos una sociedad más justa y si entendemos que no podemos transgredir de ninguna manera el derecho a la educación (Camejo, 2016).

La película se proyectó con el objetivo de potenciar la discusión y la reflexión sobre el papel que tiene la cultura y la educación en la transformación de los sujetos y su vida. Esto adquiere otro sentido cuando lo pensamos a partir de lo que César González tiene para decirnos sobre su propia vida y sobre la posibilidad de cambio. Se trata de un ex *pibe chorro* del barrio Carlos Gardel perteneciente al área metropolitana argentina. César se reconoce a sí mismo como un ex pibe chorro que en la actualidad es poeta, cineasta, estudiante de Filosofía en la Universidad de Buenos Aires (UBA), *filósofo tumbero,* como se denomina a sí mismo. Su transformación se la debe a la educación, pero es un cambio que en sus palabras ocurrió en su interior, pero que se gestó desde afuera. Es por esto que fue visita obligada hablar de su caso, sobre todo para quienes están interesados en la educación como lo que puede posibilitar la rehabilitación. Una vez más desde la película no pudo pasar desapercibida la reflexión sobre la formación humana y sobre el cuidado como el sustento de la formación. Al ver la película y al escuchar a su director narrar su propia historia hay cuestiones que persistieron, problemas que no pudieron ser contestados de forma unívoca. Quedó y aún permanece abierta la discusión de si es suficiente la educación y la cultura como insumos que impulsen a la transformación del sujeto.

Qué nos ha dejado el Espacio de Formación Integral

No resulta fácil decir en unos párrafos que nos ha dejado el EFI. Sin embargo, lo intentaremos. Lo primero que podemos destacar es la apertura al diálogo de saberes. La apertura supone el reconocimiento de los participantes como sujetos de conocimiento.

Vale decir que implicó reconocer y validar como sujetos de conocimiento a los funcionarios penitenciarios. El diálogo de saberes es un proceso de aprendizaje mutuo donde se busca promover la construcción social del conocimiento sustentado en la premisa de que no hay quien no sepa o no hay quien no posea conocimiento de por sí. En este sentido el conocimiento científico, el conocimiento humanista, el conocimiento del universitario no está por encima de otros conocimientos ni valen por sí mismos; asimismo sería un craso error creer que los actores no universitarios no poseen conocimiento o que su conocimiento es inferior al de otros.

El diálogo ocurre cuando cada parte está dispuesta a escuchar a la otra, reconociéndola como interlocutor válido, se reconocen las diferencias con respeto, aunque sin abrazar la verdad del otro como verdad propia. No se trata de uniformizar el conocimiento, se trata de enriquecerse mutuamente buscando comprensiones duraderas y sin hacer concesiones fugaces.

El uncamiento entre las partes posibilita la construcción conjunta deunn nuevo saber que supone la traducción e integración de los conocimientos de cada una de las partes. El conocimiento construido es el resultado de poner en común ideas, sentires, imágenes, creencias, nociones, conceptos, prácticas, historias, deseos, vivencias, emociones.

En nuestra experiencia escuchar de primera mano lo que tuvieron para compartir los funcionarios penitenciarios sobre educar en las cárceles, sobre las prácticas de cuidado y de descuido ejercidas sobre los PPL, pero que no resultan ajenas a las que viven los funcionarios junto a otras cuestiones como rehabilitación y educación; ha fortalecido nuestra línea de investigación pues ahora la teoría se apoya en experiencia y en prácticas concretas.

En segundo lugar, el EFI nos enfrentó a un desafío: la articulación entre ofrecer espacios teóricos y espacios más experienciales. La planificación del EFI ha estado constituido por clases teóricas que pretendíamos que funcionaran como disparadoras de la reflexión y de la discusión. Tras ofrecer conceptos, nociones o ideas acerca de algunos de los problemas abordados se abrió el espacio al diálogo. Sin embargo, rápidamente llegaron algunos reclamos por parte de los estudiantes e incluso por parte de los funcionarios penitenciarios aunque en menor escala. Los estudiantes reclamaron mayor presencia de lo teórico pues entendían que se daba más lugar al diálogo o a la narración de experiencias que en ocasiones caían en lo anecdótico. Por otro lado, los funcionarios hicieron saber que no sabían cómo amalgamar la teoría con su experiencia

laboral, por lo que se vislumbró una tendencia a contar casos más que a intentar comprender o a resignificar las situaciones bajo la luz de algunos conceptos clave.

Entendemos que no podemos renunciar ni a lo teórico ni a lo experiencial, y que las virtudes de ambas deben ser mostradas en el mismo EFI, incentivando a estudiantes, a funcionarios penitenciarios y a docentes a nadar en aguas en ocasiones desconocidas. La una no va en desmedro de la otra, no obstante, hemos tenido que aprender a balancear lo teórico con lo experiencial para que lo teórico no se diluya frente a lo experiencial y lo experiencial no caiga en lo meramente anecdótico.

Un tercer aspecto a ser señalado consistió en la propuesta de trabajo de evaluación del EFI (que en el caso de los estudiantes fue considerado su segundo parcial). La propuesta consistió en hacer un trabajo grupal en el que estudiantes y funcionarios penitenciarios tras identificar un problema educativo en el contexto de privación de libertad ofrecieran alguna respuesta o solución. Los grupos debían estar constituidos tanto por estudiantes como por funcionarios con un máximo de cinco integrantes. Los trabajos presentados fueron interesantes y adecuados, pero lo que más interesa destacar es que lograron encontrarse, dialogar y producir ideas acerca de cómo responder frente a los problemas identificados. Creemos que fue un acierto este tipo de evaluación pues fuera del aula, pudo darse el diálogo de saberes en otros términos y no guiado por los docentes aunque si por una consigna de evaluación. Rescatamos y subrayamos la importancia de que los estudiantes exploren junto a los funcionarios penitenciarios algunos de los problemas, desafíos, obstáculos e incluso aciertos que la consigna buscaba poner en evidencia o desentrañar.

Seguimos apostando

Nuestra experiencia en extensión ha resultado sumamente positiva por lo que continuaremos incursionando en temáticas que pueden abordarse desde la filosofía de la educación. El EFI propuesto en este año que corre (2017), que se replicará el año próximo y que no ha sido abordado en este trabajo hizo propio un tema que forma parte de la agenda política: género y diversidad sexual. Lo primero que debemos repensar es cómo incluir a los estudiantes en la planificación del EFI. Hasta ahora el EFI ha sido presentado a los estudiantes, pero nuestra intención es que el estudiante participe en la planificación de las actividades aunque no en la selección o en el establecimiento de contacto con la institución o la población no universitaria con la que se busca trabajar.

Entendemos que debe pensarse y concretarse desde el cuerpo docente con qué instituciones trabajar.

Nuestra intención es que los estudiantes puedan colaborar con proponer posibles expositores que desde diferentes lugares aporten a la discusión sobre género y diversidad sexual.

Nuestro desafío consiste en poder ofertar el EFI y comprometer a los estudiantes para que trabajen junto a los docentes planificando las diferentes actividades y asumiendo nuevos roles que hasta el momento tal vez no hayan ocupado.

Asimismo resulta necesario apostar por los EFI como parte del proceso de curricularización de la extensión pues de ello depende en buena parte concretar la integralidad de las funciones. Sostener estos espacios colabora con la formación de personas con un mayor conocimiento de la realidad y con más capacidad para afrontar con creatividad problemas nuevos, pero también viejos problemas en nuevos ropajes. Asimismo se contribuye con formar personas con un compromiso social y político mucho más profundo.

Como docentes no apostar a experiencias de extensión resulta una pérdida pues por un lado podemos encontrar cierta dificultad para *bajar a tierra* algunas de nuestras teorizaciones, y por otro lado perdemos en el establecimiento de vínculos diferentes con los estudiantes. Hemos podido constatar que logramos conocer aspectos de la persona, formas de trabajo, propuestas, etc. que no siempre se muestran en la clase tradicional. En definitiva los EFI abren la puerta a estrechar lazos con nuestros estudiantes que permiten la contribución mutua en propuestas de trabajo y en proyectos de investigación.

Consideramos que aún nos queda mucho camino por recorrer, y que en dicho recorrido debemos ir explorando alternativas temáticas, dispositivos didácticos, propuestas pedagógicas, actores no universitarios, disciplinas con las que dialogar, etc. No desistimos en nuestro esfuerzo por acompañar la curricularización de la extensión como proyecto que ha sido instaurado por la Universidad de la República. No desistimos en nuestro esfuerzo puesto que

> vincular enseñanza y extensión a la investigación multiplica las posibilidades de formar nuevos investigadores, vivifica la creación de conocimientos al incorporar a ella a jóvenes con ideas frescas, conecta mejor la agenda de investigación con los problemas de la comunidad y con los sectores que los conocen por experiencia directa, por lo que se expande el potencial de creación. Conectar enseñanza e investigación con la extensión la enriquece con el aporte del conjunto de las

> disciplinas, la expande con la mayor contribución de más universitarios y además la fortalece al sustentarla mejor en el conocimiento avanzado (Arocena, 2011, p. 16).

Bibliografía

Arocena, R. (2011). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo?. *Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión, 1* (pp. 9-17). Montevideo: CSEAM, Universidad de la República.

Camejo, M. (2016). En defensa de la formación humana en contextos de encierro. *Revista Fermentario, 10*(1). Recuperado de http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/42

Deleuze, G. (2005). Posdata sobre las sociedades de control. En C. Ferrer (Comp.), *El lenguaje literario. Antología del pensamiento anarquista contemporáneo*. La Plata: Terramar Ediciones.

Díaz, A. (2016). A propósito del caso de César González: lo que pueden en un sujeto y una vida la cultura y la educación. Mirado desde las complementariedades del enfoque de capacidades y el cuidado de sí. *Edetania, 51*, 57-67. Recuperado de https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/104/84

La Diaria (2016, agosto 26). El lado menos bestia de la vida. *La Diaria,* Recuperado de https://ladiaria.com.uy/articulo/2016/8/el-lado-menos-bestia-de-la-vida/#!

Foucault, M. (2014). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

González, C. (productor y director) (2012). *Diagnóstico Esperanza*. Argentina: Todo Piola Producciones.

Romano, A. (2011). Sobre los espacios de formación integral en la Universidad. Una perspectiva pedagógica. *Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión,* 1 (pp. 85-107), Montevideo: CSEAM, Universidad de la República.

Seoane, J. (2017). Humanidades 2020: apuntes para una agenda posible. *Humanidades. Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, III*(3), 85-104.

Sutz, J. (2011). La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas. *Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión,* 1 (pp. 43-60). Montevideo: CSEAM, Universidad de la República.

Uruguay, Presidencia (2015). Decreto n.º 209/15. Aprobación del Reglamento General del Centro de Formación Penitenciaria de la República Oriental del Uruguay. Recuperado de https://www.impo.com.uy/bases/decretos/209-2015

Uruguay (2010). Ley n.º 18.719. Presupuesto Nacional de Sueldos Gastos e Inversiones. Ejercicio 2010-2014. Recuperado de https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18719-2010

2.3. Ética para personal penitenciario: una reflexión a partir de encuentros de formación

Máximo Núñez

Introducción

En el marco de las propuestas de profesionalización del personal penitenciario uruguayo, particularmente, las destinadas a la formación permanente de los operadores penitenciarios, durante 2019, se desarrollaron algunas actividades formativas en el Centro de Formación Penitenciaria (Cefopen) del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) enfocadas en la formación ética. El objetivo principal de estas actividades no solo era la capacitación, sino la búsqueda de aquellos elementos que permitieran el desarrollo de una sensibilización de las diferentes prácticas que llevan adelante los funcionarios penitenciarios. La reflexión y la problematización resultarían clave para el trabajo abordado por los docentes, quienes han podido observar criterios que se muestran como falta en esas prácticas, a saber: la escucha, el cuidado y la preocupación por una formación sólida de los diferentes actores que desempeñan actividades con las personas privadas de libertad. Se ha de mirar, como eje central, la objetividad que enriquece el bien común de los diferentes actores del sistema, basándose en las prácticas que garantizan escenarios éticos y posibilitan perspectivas dentro del marco de los derechos humanos. Para este abordaje, el planteo de Martha Nussbaum y Carlos Skliar serán de suma importancia.

Primera aproximación: impresiones que impulsan la presente reflexión

Es posible que la primera idea que se nos representa en esta reflexión es la de muros, es decir, el impedimento de visualizar con libertad a un otro, que por diferentes motivos cumple con una condena. Pero estos muros, no son simplemente la imposibilidad de una libertad que se muestra como parte de una rehabilitación. Existen muros que potencian resistencias. Podríamos pensar, como primera resistencia la mirada hacia esas personas que se encuentran privadas de muchas vivencias. Sí, una resistencia hacia una mirada objetiva, ya que muchas veces, el primer factor que hacemos visible es el de entendimiento a un sistema que emite sonidos y augurios de seguridad. ¿Y qué habilitamos nosotros desde nuestras perspectivas? Tal vez lo primero que hacemos es naturalizar imposibilidades, y esto puede evidenciarse en otras miradas que direccionamos hacia lo natural, y es el distanciamiento que se marca por la vulnerabilidad, una que se hace notable por medio del reconocimiento de lo que no son

capaces de llevar adelante estas personas y que va desde cuestiones identitarias hasta cuestiones de goce. Sabemos que no gozan del relacionamiento con sus familiares y amigos, por ejemplo, y que no pueden llevar adelante actividades que cualquier otra persona, que no esté privada de libertad, podría hacerlo; no cuentan con estilos de vida que podríamos etiquetar de dignos, no acceden a beneficios que permiten gozar de un estilo de vida provechoso. Procesos administrativos, establecimientos que afectan eventualidades armoniosas o amorosas, caos que se establecen por la cantidad de población privada de libertad, insuficiencia en el personal que opera en sus funciones para el cuidado de estas personas, el trato humano, las condiciones alimenticias, los acuerdos establecidos para lograr mejores condiciones de estadía, entre otras. Posiblemente, esto sea una fotografía de lo que se entiende por personas privadas de libertad, pero lo importante es lo que habilitamos con las interrogantes: ¿podemos hacer algo para que estas condiciones de vida cambien? ¿Cuál es nuestro aporte, como profesionales, para ayudar, solventar, modificar o sostener políticas, decisiones y estilos de vidas que sean etiquetadas como dignas? ¿Qué de nosotros hay en las personas privadas de libertad? ¿O solo posicionamos a esas personas como un otro que no nos interpela? ¿Qué estamos haciendo, desde nuestra socialidad y humanidad, para mejorar y hacer nuevas esas condiciones de vida?

Lo primero que tenemos presente es que las cosas no evolucionan favorablemente y de igual manera para todos los contextos y, con esto es pertinente pensar que tampoco las situaciones ideales de *mejora* son las mismas para diferentes escenarios. La evolución de una sociedad no solo se evidencia por avances tecnológicos, económicos, educativos y de salud, por ejemplo, sino también, por evidencias de una humanidad que introduce oportunidades y reconocimientos de diferencias. Diferentes historias, diferentes logros, diferentes puntos de partidas, diferentes accesos, diferencias que solo se van instalando porque muchas veces lo que hacemos es relacionarnos con medios de seguridad y no de logros y oportunidades equitativas. Podríamos decir: diferencias mal entendidas, mal interpretadas, mal gestionadas y mal evaluadas. Diferencias que terminan siendo adaptativas y no racionales. Por lo tanto, ¿qué es lo que deberíamos despertar en este sistema, bajo estas circunstancias?

Una primera aproximación al entendimiento de humanidad podría ser el involucramiento que aleja nuestras vivencias de aquellas imparcialidadesy neutralidades que no hacen más que invisibilizar a las personas privadas de libertad. Apostamos a la independencia, pero no siempre ofrecemos mecanismos que alimenten estas prácticas.

Apostamos al trato de respeto que potencie singularidades dignas, pero no reaccionamos ante situaciones que alejan estos principios y tal vez el motivo principal sea que esas personas privadas de libertad no son nuestro problema, ¿acaso no son parte de nuestra humanidad? Porque caer en el calificativo social sería una pobreza que no nos permitiría ver nuestras acciones con claridad, ya que la sociedad está cargada de actos injustos que muchas veces impulsamos con nuestras historias, sin mirar el bienestar de todos, incluyendo a los que en su estado actual no pueden responder por sí, sin herramientas para hacerlo. Para esto, el trabajo con operadores penitenciarios, desde la esfera de la formación, es clave.

Marcamos estos puntos porque teniendo insumos suficientes, la vivencia de todos sería otra; y cuando hablamos de insumos, no solo nos referimos a las normas y principios válidos, sino que direccionamos nuestras miradas hacia un trabajo que nutra del diálogo, la consideración, el cuidado y el servicio por la función que se lleva adelante.

¿Y por qué ubicar el acento en la formación? Porque desde aquí se podrían evaluar, elegir, considerar y pensar estrategias de cambios, aquellas que fomenten acciones constructivas y que, siendo respuestas que fortalezcan dignidades, estas sean duraderas y eficaces. Por lo tanto, dos preguntas versarán en nuestro nuevas líneas: ¿qué es la dignidad? ¿Qué implicaría el servicio de nuestra función?

Un paso más: ¿qué hacemos cuando intervenimos?

¿En qué momento institucional nos encontramos? ¿Cuáles son las decisiones que se pueden visualizar en relación con las vivencias de las PPL? ¿Se contemplan los derechos que permiten vivencias humanas? Estas son algunas de las preguntas que podemos apreciar en las diferentes intervenciones que hemos hecho, durante este tiempo de formación, con los operadores que desempeñan actividades con las personas privadas de libertad. Hay una preocupación que subraya no solo aspectos éticos, sino lo que hace posible esas vivencias: el sistema, el espacio y las garantías para
que se desarrollen buenas prácticas. Pero avancemos en nuestra reflexión, para que sirva de respaldo a las preguntas que se suscitan en las instancias mencionadas.

Vivimos desplazándonos en situaciones con otros que no cuentan con nuestro reconocimiento, como una especie de desplazamiento que no hace otra cosa que inferiorizar existencias, como un camino que determina experiencias a nuestras medidas, sin dejar que ese otro sea lo que en verdad es, demostrando nuestras

insuficiencias en las miradas, en las escuchas, en fin, en las relaciones. Y no cabe duda de que esto depende de un escenario concreto, tal vez uno que se encuentra pobre en concreciones de humanidad. Por lo tanto, es importante pensar lo específico de este grupo de personas de las que hoy queremos referir y junto a ellas, nosotros mismos, que ocupamos el lugar de un otro. Pensar cuál es el elemento activo que desprende nuestras acciones es clave para garantizar una libertad no solo de experiencias, sino también de conciencias, que ha de mirar las fragilidades que no pueden reconocer individualidades, historicidades y espacios compasivos, porque la humanidad reconoce diferencias, promueve equidades y respeta libertades.

Es necesario que miremos las realizaciones que se enmarcan en reconocimientos, como resultado de un proceso que origina admiración y concreción en las creaciones sociales y esto nos conduce a la pregunta por nuestros modos de ser sujetos, que reconoce la otredad, lo diverso, lo diferente a lo que soy. Y esto se instala cuando llegamos al desconocido que pasa a ser parte de nuestras prácticas, que se disponen en nosotros como modo de existencia. Y aquí, nuestras prácticas serían el reflejo de

> … aquello que ponemos en juego […], es decir, lo que ofrecemos, lo que donamos, lo que intentamos poner en común, debería dirigirse a cualquiera, a esos otros que nunca pierden su carácter de desconocidos […]. Desconocer no es ignorar ni pretender, más tarde, conocer al dedillo: se trata más bien de una posición desde la cual poder mirar a cada quien como si mirásemos a quienquiera sea, sin adelantar prejuicios, sosteniéndolo en su vitalidad por ser y estar entre nosotros, escuchándolo y estando atento en cualquiera de las direcciones desde la que ese alguien toma la palabra o se ahonda en su silencio, percibe, se mueve, juega, describe, dibuja, lee (Skliar, 2017a, p25).

Penetrar en este mundo desconocido, por primera vez, es corresponder la intensidad de aquellas vivencias que se perciben como particulares. Penetrar en estos medios, siempre es el ingreso a lo desconocido, sabiendo que lo que se descifra no son solo hechos aislados, sino que en el andar nos desciframos con otros, y desde otros.

Martha Nussbaum expresa en un discurso pronunciado al recibir un doctorado honoris causa, por parte de la Universidad de Antioquia:

> Aprender a ver a otro ser humano no como una cosa, sino como una persona completa, no es un logro automático; debe ser promovido por una educación que refine la capacidad de pensar acerca de lo que puede ser la vida interna de otro y también, para entender por qué no es posible captar plenamente ese mundo interior, por qué una persona es siempre hasta cierto punto un enigma para el otro (Nussbaum, 2015).

Celebramos la afirmación que subraya la idea de un proceso paulatino, que develaría la noción de observación, lo pensado, lo que se puede sentir, apreciar y reconocer, lo que se puede mirar más allá de la obviedad, que favorece la comprensión, el entendimiento y la captación de una realidad que implica una noción de presencia que conmueve y modifica lo arbitrario. Esto nos alejaría de lo enigmático, sin intentar modificar, más bien, posibilitando miradas hacia nociones de crecimiento y respeto, reconociendo los contextos y las construcciones que se desanudan de las vivencias singulares, sin la necesidad de invisibilizar o juzgar, sino simplemente saboreando lo vincular.

Para esto, sería preciso miradas que despiertan, que marcan cambios, que sostienen posibilidades, detenimientos que despiertan la erradicación de pre-juicios, que enaltecen los valores como signo de puentes, que instalan inquietudes que avivan conocimientos y cuidados, mediadas por reconocimientos de condiciones propias del ser, en otras palabras: despertar el sentimiento de lo valioso que facilita la acción de ser en relación con otros, reinventado, reacondicionando modalidades de humanidad, iniciando y sumando en cada momento evidencias de crecimiento, de saltos cualitativos, defendiendo, promoviendo e instalando acciones que desde lo funcional permitan encarnar formas de movilizar la sensibilidad que reúne evidencias de cambios.

El desafío primario, siempre ha de apuntar a aquellas prácticas que nos hacen más humanos, en nuestras historias y con otras historias, dejando de lado los impulsos que detienen el crecimiento, aquellos que por falta de sensibilidad hacia la historia visible, pero no reconocible como tal, ejecutan errores. Bien sabemos que hay errores que no reflejan una equivocación, sino, más bien, un estado de injusticia, por lo tanto, ¿cuál es el grado de compromiso humano que tenemos con estas situaciones? ¿Cómo nos incumbe humana y profesionalmente esto? ¿Cómo avanzamos socialmente en esta construcción del sí mismo y de un otro, cuando no se reflejan crecimientos humanitarios? Porque cómo tratamos a las personas y sus vivencias, son formas de hacer humanidad. Para esto debe sumarse la condición de trabajo de los actores institucionalizados, que respondiendo a diferentes formas que reflejan posibilidades, se evidencia como consecuencia no solo la institucionalización del privado de libertad, sino de toda la familia a la cual pertenecen en su origen, pues todo encuentro —como dice Carlos Skliar— resulta una bisagra en la vida (2017a, p. 25). Y aquí vemos una vez más lo que no siempre se visibiliza a nivel ético-político: la vulnerabilidad.

Para poder resignificar estos espacios de vivencias, de sentires y de cambios, es preciso tomar partido. Como decía Antonio Gramsci, *vivir es tomar partido*. Y agregaba:

> quien verdaderamente vive, no puede dejar de ser ciudadano y partisano. La indiferencia y la abulia son parasitismo, son cobardía, no vida. Por eso odio a los indiferentes. La indiferencia es el peso muerto de la historia. La indiferencia opera potentemente en la historia. Opera pasivamente, pero opera. Es la fatalidad; aquello con que no se puede contar. Tuerce programas, y arruina los planes mejor concebidos (Gramsci, 1917).

El autor intenta, por medio de la cita presentada, despertar la conciencia en la acción. Militar en acciones que implican el respeto hacia otros, es trazar, desde un plano consciente, un permitir ser que busca un *bien-estar*, más allá de lo que se puede realizar. Hay una reflexión implícita que no solo mira el futuro, sino que recurre a la organización de un mejor futuro para muchos, y que no se detiene en la indiferencia, porque la existencia de un otro es existencia en sí y sobre sí y desde ahí hay que tomar partido. La ética implica el reconocimiento de otras existencias, que no olvida a los más débiles, a los imposibilitados, de aquellos que requieren de nuestra atención, no porque somos mejores, sino porque desde nuestra condición de seres humanos vivimos para concebir la vida con todos, una que hace historia mirando la dignidad. Por lo tanto, ¿nuestras acciones toman partido por otros? ¿Nuestras acciones tienden a dignificar otras existencias, además de las nuestras?

Frente a estas preguntas que nos hemos planteado, es momento que detengamos nuestra reflexión en la idea de dignidad. No podemos establecer una idea de dignidad si disociamos lo colectivo de lo individual. Tal vez el reconocimiento de esa dignidad de la que hablamos no les compete a los sistemas hacerla explícita, sino que debería atravesar los ideales que sostienen esos sistemas, pues el reconocimiento de la dignidad depende de las relaciones que vamos estableciendo, de la observación entre pares, en eso de ser sujetos. La primera aproximación a la idea de dignidad viene de la mano de la valoración y el respeto, al menos en el entendido habitual. Esto ubica a los sujetos como seres capaces en bilateralidades, es decir, en la misma medida en que se puede ser respetado, se puede respetar y lo mismo con el valor; no lograr esos principios implicaría una idea contraria a la dignidad. Es como una forma de interpretar lo que existe por sí mismo, sin necesidad de resignificarla, pero no es tan simple.

Antonio Millán-Puelles (1984) establece una distinción de dignidad que nos resulta destacable, donde se subrayan diferencias entre dignidad innata y dignidad adquirida de la persona:

> una es la dignidad que tiene la persona humana por su propia constitución y raíz, y otra es la que la persona humana es capaz de adquirir, y también de perder, por razón de su conducta o por otras razones (pp. 465-466)

Entonces, las estructuras institucionales y las líneas trazadas en las conductas de los que se vinculan con las personas privadas de libertad ponen en cuestionamiento esto que plantea el autor antes mencionado, es decir, hay una exposición en juego, nuestra capacidad de reconocer la dignidad de un otro, por lo que han colocado otros (sistemas o representantes de estos) en tela de juicio. Y la dignidad quiere, necesariamente instalar la idea, no de reconocimiento de un otro, sino de la esencia de un otro.

En la cita que presentamos de Millán-Puelles veíamos esa idea de dignidad que se pierde, pero perder implicaría reconocimiento de un otro en relación con eso que se pierde, y es preciso decir que

> el otro es anterior a todo reconocimiento. El otro ya es, ya está, ya estuvo antes de mí. […] si el otro solo existiera porque yo lo reconozco, sería como una estatua cubierta por una tela negra en una plaza abandonada, esperando a ser descubierta. […] no, no es descubrir al otro (Skliar, 2017a, p. 165).

La pérdida de dignidad, por expresarlo de alguna manera, manifiesta desestabilización. Se desestabilizan las estructuras que hemos logrado instalar como principios significativos, y que no dependen del nombramiento de un otro, sino de una pérdida de conciencia que enaltece la identidad. Es darle cabida a las arbitrariedades que ponen de manifiesto no la otredad, sino los desencuentros que se podrían celebrar como necesidad de instalar principios igualitarios. La dignidad reconoce la diferencia y se enaltece con el cuidado y el amor propio, uno que promueve en sí la libertad y no la dependencia. La dignidad no se reduce a expectativas, sino que es el resultado de un acto transparente desde lo racional que no hace más que enaltecer la seguridad y la justicia. Ser y respetar otras formas de ser, nunca pone en peligro la autenticidad de la esencia, más bien la promulga y la enfatiza, donde la individualidad e identidad son binomios indiscutibles. La dignidad, por lo tanto, asume el valor en sí mismo de sujeto que es protagonista y fin de su propia historia. En otras palabras, la realización de la persona como tal, ha de ser el presupuesto fundamental de estos tiempos.

Emanuelle Mounier, en su *Manifiesto al servicio del personalismo* (1986), establece que

> la persona […] se revela, sin embargo, mediante una experiencia decisiva, propuesta a la libertad de cada uno; no la experiencia inmediata de una sustancia, sino la experiencia progresiva de una vida, la vida personal. Ninguna noción puede sustituirla. A quien al menos no se ha acercado, o ha comenzado esta experiencia, todas nuestras exigencias le son incomprensibles y cerradas. En los límites que nos fija aquí nuestro campo, no podemos más que describir la vida personal, sus modos, sus caminos y hacer una llamada a ella. Ante ciertas objeciones que se le hacen al personalismo, es preciso admitir que hay gentes que son ciegas a la persona, como otras son ciegas a la pintura o sordas a la música, con la diferencia de que estos son ciegos responsables, en cierto grado, de su ceguera: la vida personal es, en efecto, una conquista ofrecida a todos, y una experiencia privilegiada, al menos por encima de cierto nivel de miseria.

Desde esta perspectiva, el valor recae sobre la gratitud de lo absoluto que implica ser persona, en ese valor por la dignidad, lo que el autor antes citado, reconoce una diferencia necesaria de recalcar sobre el absoluto humano, frente al individuo biológico-jurídico. La postura más favorable en estos escenarios es aquella que ofrece una conquista que exige una comprensión conforme a nuestros prejuicios, a los valores que nos hemos comprometido a vivenciar desde nuestras experiencias. La asociación menos feliz que podemos realizar en estas experiencias tiene que ver con el proceso que hilvanamos desde nuestras vivencias y desde lo que observamos a partir de nuestras perspectivas, cargadas de valores que se detienen con los juicios que condenan. Tomar partido es ayudar a que ese otro, ese ser persona, ese sujeto que se constituye, pueda crear su propia perspectiva de mundo, sin temor a ser coaccionado por sus pares, creídos de superioridad temporal, que no reflejan más que una postura de conquista adaptada a un medio para sobrevivir.

La pregunta inicial de este apartado —¿Qué hacemos cuando intervenimos?— tiende a poner de manifiesto la complejidad de las acciones y de los quehaceres por parte de los operadores penitenciarios. En los encuentros que hemos celebrado con ellos, nos han hecho saber que trabajar con personas privadas de libertad implica tener presente el mundo enigmático que rodean sus existencias, teniendo presente que cada uno no puede desprenderse de su contexto heredado y construido, un mundo que se puede apreciar en las acciones enmarcadas por paredes que conforman su paisaje constante. Hay un mundo que se hace presente y que convive y se nutre con el mundo

que llega de la mano de estos operadores, la novedad externa, inalcanzable y colocada como horizonte temporal, breve en algunos casos, un poco más extenso en otros. Lo que concluimos en este punto es que existen

> verdades, en todo caso, que muestran la extensión inabarcable del mundo, sus laberintos y sus encrucijadas, que no siguen ni replican la lógica de la descripción […], se escabullen de los sospechosos centros de gravedad de los debates en vigencia y se dirigen a lo pequeño, a lo mínimo, no en cuanto a su dimensión aparente, sino en relación al detallismo insistente que supone la complejidad educativa y sus posibles percepciones (Skliar, 2017, p. 242)

Posiblemente una de las herencias más significativas que podrían dejar los operadores penitenciarios a las personas privadas de libertad, con la que llevan adelante sus prácticas, sería la posibilidad de pensar(se) a sí mismos. Un pensar(se) que cobra sentido en esa descripción de los mundos segmentados, de los roles enmarcados en una lógica comprensible en esos contextos, en jerarquías que fundan posibilidades e impedimentos. Hay un mundo que se reduce, pero que convive con el de las esperanzas por celebrar, preguntas por responder e idealizaciones por concretar. Los contextos nutren los deseos, cargan de sentidos las singularidades y proyectan experiencias hacia lo nuevo o hacia encuentros que retratan acontecimientos.

Ética: un cuidado que habilita crecimiento

Bob Kaufman (1925-1986) escribe en «Poemas de la cárcel»:

> 15
> Soy aprensivo en cuanto a mi futuro;
> mi pasado me ha dado la espalda
> 16
> Veo sombras formándose en la pared,
> imágenes del deseo que se protegen de mis ojos.
> […]
> 18
> Sentado aquí escribiendo cosas en el papel,
> en lugar de clavar mi lápiz en el aire.
> […]
> 21
> Atrapado en las imaginarias redes de la conciencia,
> lloro por mis actos, mas continúo creyendo (Kaufman, 1959)

El mundo es aprehensible desde muchas perspectivas, desde diversas experiencias y desde entendimientos que se fundan a partir de esas experiencias. Kaufman, nos describe aquellas situaciones que encarnan sentimientos en su existencia condenada, pero de mente libre, de posibilidades soñadas y desde la riqueza de la escritura. He aquí

las ideas que trascienden los límites establecidos por una condena, he aquí una manera de ver el mundo que no excluye los sentimientos re-vividos. El tiempo que se hace experiencia en vivencias que buscan la comprensión de lo que en verdad somos. He aquí una sinceridad que surge del silencio, de la escucha de conciencia, del repensar experiencias que configuraron modos de vivir, la inestabilidad que se hace historia, la debilidad que se hace biografía, la necesidad que se vuelve anhelo, el desfallecimiento que se percibe como propio de la humanidad. Y reconocer esto implicaría «no ser impunes cuando hablamos del otro, no ser inmunes cuando el otro nos habla» (Skliar, 2017, p. 83) Incursionar en cuestiones de ética, pretende ser el principio fundamental de cuidado hacia un otro. Cuidar la noción del tiempo que se dibuja en miradas desesperanzadas, desesperadas, olvidadas, anónimas para una sociedad que censura, que aprisiona, que vigila y que despoja. En otras palabras, he aquí «… un espejo que no devuelve la imagen despareja de lo humano, sino que produce otra imagen a semejanza de la normalidad» (Skliar, 2017, p. 84). Hay una imagen que se esfuma en estas líneas y es la de una ética que acepta, que respeta, que hace suya principios de normalidad. Pero es una normalidad que condena, que demuestra absolutos y que no dialoga en las riquezas de un nosotros. Un propósito que no deberíamos ocultar se escribe así: «no caer en la trampa que nos tienden las angostas éticas hechas a medida del uno y que solo nos proponen resguardarnos de los demás apenas aceptándolos, respetándolos, tolerándolos» (Skilar, 2017, pp. 84-85).

Una creencia que no se pierde, una conciencia que siendo capaz de rememorar se nutre, un futuro que no subraya errores, sino que permite revitalizar principios, valores y miradas interiores. La escritura que reencuentra, que marca la ausencia, lo anónimo que sumerge en identidades reconstruidas, el papel que materializa una y otra vez, como el pensamiento, las acciones que reflejan una historia; el arrepentimiento, el querer no volver atrás, el querer cambiar la historia o sin querer cambiar lo vivido, cambiar condiciones actuales de ser mirados. Las oportunidades que se dibujan desde microespacios que terminan siendo la mayor realización de un condenado. No hay una ausencia de miradas hacia las personas privadas de libertad, hay un ignorar qué condiciones de vida hemos creado y avalado para esas personas que privamos algún tipo de libertad. Un contexto que sabiéndose limitado, asegura formas de libertad para aquellos que se saben carentes de libertades. La prisión refleja nuestro mundo aprisionado y asegura emancipaciones en seres limitados.

Desde aquí pensamos en una ética que conduce a la vida floreciente, que permite nutrirse del querer ser concebida como posibilidad de cambio, de la rectitud que nace de lo repensado, de la felicidad que se plasma como finalidad propia de un sujeto que se constituye como tal. Y para esto, Nussbaum se plantea algunas prioridades que han de plantearse las naciones, las políticas, las instituciones y los actores que hacen posible el desarrollo de esto, ellas son:

> la capacidad de deliberar bien acerca de los problemas políticos que afectan a la nación, para examinar, reflexionar, discutir, y debatir, sin diferir de la tradición ni de la autoridad. La capacidad de pensar en el bien de la nación como un todo, no solo del propio grupo local […]. La capacidad de preocuparse por la vida de otros, de imaginar lo que las políticas de muchos tipos significan en cuanto a las oportunidades y experiencias de uno de sus conciudadanos, de muchos tipos, y para la gente fuera de su propia nación (Nussbaum, 2015).

Estas capacidades que evidencia Nussbaum tienen que ver con la posibilidad de emitir críticas que permitan el significado no solo de resultados favorables que alcanza toda persona, sino también de los sentires que se ubican en la esfera del sufrimiento. Instalar los problemas éticos como una cuestión que centraliza a los ciudadanos como una posibilidad de repensar la preocupación que pone de relieve las oportunidades y las experiencias, tal como presenta la pensadora. Pensar la vida de otros, como un ser capaz de procesos que enaltecen su ser persona. Pensar en todos los ciudadanos, sin exclusión de los más débiles. La competitividad ciudadana, desde las propuestas de mercado, desde la política y desde el orden social, no debe descuidar al sujeto que es capaz de reflexionar y examinarse, que es capaz de discutir con otros y desde ahí resignificar los escenarios de acción. Podríamos reducir el análisis de esas capacidades, a las que Nussbaum hace hincapié en su discurso, diciendo que estas resultan decisivas para el bienestar de toda población, de la sociedad toda, que mira a lo ético como el motor que impulsa, desde lo edificante, los valores que estimulan crecimiento. Porque esto no descuida la situación de aquel que no soy yo, más bien potencia la comprensión de aquellas situaciones que requieren compasión; ignorar esta afirmación, sería ignorar las prácticas que humanizan historias.

En su discurso, Nussbaum (2015) establece que

> la principal alternativa al modelo basado en el crecimiento en los círculos internacionales de desarrollo, […] se conoce como el paradigma de desarrollo humano.
>
> De acuerdo con este modelo, lo que importa son las oportunidades, o «capacidades» que cada persona tiene, en áreas clave que van desde la vida, la salud y la integridad física hasta la libertad política, la

> participación política y la educación. Este modelo de desarrollo reconoce que cada persona posee una dignidad inalienable que debe ser respetada por las leyes y las instituciones. Una nación decente, como mínimo, reconoce que todos sus ciudadanos tienen derechos en estas y otras áreas, y elabora estrategias para poner a la gente por encima del nivel umbral de oportunidades en cada una. Este modelo encaja bien con las aspiraciones que se persiguen en las constituciones de muchos países modernos.

Y este modelo encaja bien porque pone de manifiesto lo vital de nuestras relaciones y tiene que ver con el reconocimiento de que existen emociones que nos colocan en la evidencia del salto cualitativo frente a otras especies, porque esto es lograble y medible con el desarrollo de las capacidades que otorgan convivencias pertinentes. El cambio es posible cuando, críticamente como ciudadanos hermanados, alzamos las voces por aquellos que se mantienen en el umbral de lo invisible, y tomando partido por ellos, no nos conformamos con la conducción que disimula, sino que volcamos cuidados que otorgan valoración. Por lo tanto, humanizar y visibilizar subjetividades es el medio que opera como portavoz de las situaciones poco justas.

Consideraciones finales

La pregunta por la ética siempre es una pregunta por los modos habilitados, practicados u obturados de la existencia. Pensar desde aquí modalidades de acción que impulsen el crecimiento, ha de ser crucial para escenarios y momentos de convivencias, sin importar, desde aquellas aristas que develan superioridad, al igual que el desempeño de los roles. Somos sujetos en construcción, que sabiendo de nuestras capacidades y de nuestras dimensiones, podemos acceder al encuentro de un otro que tiende ser; frente a esto, la distancia óptima no es la que se olvida del otro, sino más bien es la que instala a ese otro en el lugar que le corresponde, aquel que tiene que ver con su realización que mira oportunidades, logros, reconocimientos propios, pensando más allá de lo que se establece como única posibilidad, donde las dificultades se convierten en acontecimientos.

Por lo tanto, la pregunta que podríamos plantear en estas consideraciones sería: ¿qué implicaría el servicio de nuestra función? No implicaría otra cosa que el abrir facultades a la mirada hacia sí mismo, ofreciendo aptitudes que construyen otredades y lugares de encuentros. Una responsabilidad que se separa del rol y recurre a los principios de humanidad, de educación que despierta estima, atención propia y miradas que aprecian modos de ser, que conmueven historias e invitaciones a presencias que

reconocen existencias. Educar es la posibilidad de apertura al cambio, pero no solo al que se puede notar, sino al que identifica variaciones que ofrecen oportunidades: las de trascender el muro que hemos edificado cuando ya no pudimos hacernos cargo de ese otro que somos nosotros. Nuestra existencia se hace pequeña cuando no somos capaces reconocer, con el otro, el valor de la vida que merece la pena ser vivida, en su mayor esplendor, desde los contextos que potencian crecimientos, desde las conciencias que demuestran libertades y desde las experiencias que evidencian acontecimientos humanitarios.

Bibliografía

Gramsci, A. (1917). Odio a los indiferentes. Trad.: Hugo R. Mancuso. Marxismo Crítico. Recuperado de https://marxismocritico.com/2011/10/15/odio-a-los-indiferentes/

Kaufman, B. (1959). Poemas de la cárcel. En Barbas poéticas. Recuperado de https://barbaspoeticas.com/2013/11/19/tres-poemas-de-bob-kaufman/

Millán-Puelles, A. (1984). Léxico filosófico. En: Obras completas, Tomo VII. Madrid. Asociación de Filosofía y Ciencias Contemporáneas-Ediciones RIALP.

Mounier, E. (1986). Manifiesto al servicio del personalismo. Madrid: Taurus.

Nussbaum, M. (2015, diciembre 10). Discurso de Martha Nussbaum. Parque Explora. Recuperado de https://www.parqueexplora.org/aprende/actualidad/discurso-de-martha-nussbaum

Skliar, C. (2017a). Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Skliar, C. (2017b). No seas nunca de tal forma que no puedas ser de otra manera. A propósito de Pedagogía Profana de Jorge Larrosa. En J. Larrosa Bondia, Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación (pp. 237-246). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Uruguay. Poder Ejecutivo (2011). Decreto n.o 104/011. Fijación del régimen general aplicable a personas que ocupen cargos en el escalafón «S». Recuperado de https://www.impo.com.uy/bases/decretos/104-2011

2.4 Sobre las emociones públicas o políticas: aportes de las expresiones narrativas, dramáticas o lúdicas en la reflexión de la formación de operadores

Gabriela Ferreira e Ignacio Estrade

Introducción

En el presente trabajo nos introducimos en la lectura de autores que proponen el análisis de las emociones, las capacidades humanas y la narrativa para pensar aportes a la formación educativa y actualización de operadores que actúan en contextos de privación de libertad. Nos proponemos profundizar específicamente acerca de los componentes emocionales que hacen a la formación humana de los operadores penitenciarios. Nos apoyamos en lo teórico en una articulación entre las nociones de educación emocional, reflexión y emociones públicas o políticas. A la luz de autores como Martha Nussbaum (2014, 2012) y Helena Modzelewski (2016, 2017) trabajaremos acerca la posibilidad de la educación de las emociones y la narración como espacio de reflexión, conciencia y transformación del educador u operador.

Argumentaremos que el contexto asume, en el caso de los espacios de encierro, un lugar central en el análisis de lo educativo. La formación de quienes trabajan allí adquiere un rol protagónico al ser ellos quienes lideran lo posible, en términos institucionales, en cuanto a la reducción de daños de la cárcel sobre los sujetos, tanto de los trabajadores como de los privados de libertad. En el mapa del sistema penitenciario uruguayo cobran especial relevancia los operadores penitenciarios, actores centrales desde 2010 hasta el momento de escribir este texto, a partir del proceso de reforma penitencia.

Es preciso advertir que desde el marco en el que se inscribe el actual proyecto de I+D con sede en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar), en el que se seleccionó una cierta perspectiva sobre el tema, estudiaremos de todo ello solo algunos aspectos de la teoría de las capacidades. De esta teoría, que formula la filósofa Martha Nussbaum (2012), nos interesa indagar en especial en lo que respecta a una de las capacidades centrales que es la emoción. Intentaremos reflexionar sobre la tesis que defiende la autora por la cual las emociones implican valoraciones cognitivas, formas de percepción y pensamientos cargados de valor que tienen un sentido, pues están dirigidas a un objeto u objetos. La autora investiga, identifica y detecta cómo se cultivan algunas emociones, sobre todo las

emociones políticas o públicas, las cuales tienen relación con la concepción del otro o los otros, de sí mismo y lo propio, así como de lo humano o lo en común. Las comprende como una actividad cognitiva y evaluativa vinculada a una concepción moral. En cuanto a las emociones políticas, es de relevancia su relación con ideales de justicia, con proyectos comunes y aún con un modelo binario de entender racionalidad y masculinidad como sinónimos de lo público, mientras la emoción, la feminidad como lo interior o privado, carente de juicio, de ética y reflexión.

La autora argumenta que las emociones públicas se pueden reconocer en las que los Estados apoyan, sea desde concepciones que excluyen o incluyen múltiples concepciones, sentidos y proyectos de vida de los ciudadanos. Son el sustento de principios y proyectos políticos; por lo que una cultura política pública manifiesta relaciones entre emociones públicas y principios políticos como el patriotismo y sus símbolos, relatos y rituales que constituyen experiencias emocionales específicas (Nussbaum, 2014). Observaremos algunos recursos que permitirían, por un lado, el cultivo de algunas emociones positivas e inclusivas, y por el otro la prevención e inhibición de emociones *excluyentes*, puesto que distancian o neutralizan aquellas anteriores o son directamente contrarias a la convivencia con otros. El reconocimiento, el cultivo ante la suspensión, represión y la inhibición de emociones a partir del análisis que plantea la autora se puede desarrollar desde variadas herramientas y recursos, de los cuales seleccionamos la escritura reflexiva de experiencias o la narración singular biográfica. También, ante los emergentes surgidos en los EFI desarrollados por el presente grupo de investigación desde hace varios años, subrayamos el valor de los fenómenos dramáticos y lúdicos en una educación de las emociones en operadores.

Desde la investigación en las emociones públicas, evidenciaremos que lo dramático y lo lúdico son experiencias *catárticas* que promueven la revisión y transformación de una perspectiva ética y de juicios valorativos que impiden percibir al otro como un semejante, un humano. Se desarrolla «una tendencia a proteger nuestro frágil yo denigrando y subordinado a otras personas» (Nussbaum, 2014), por lo que Nussbaum (2014), argumentando, sobre la educabilidad de las emociones políticas sostiene que tal modelo «tiene que ser contrarrestado enérgicamente mediante una educación que cultive la capacidad para apreciar el carácter humano pleno e igual de cualquier otra persona» (p. 16).

En una práctica educativa, el uso de narrativas efectuadas por los propios investigados se basa actualmente en una síntesis de variadas perspectivas (Bolívar,

2002) que intentan vincular al sujeto con sus prácticas, así como sus actos al discurso, al sentido o al proyecto que las argumenta o justifica. Un elemento complejo para reflexionar e intentar superar la división entre racionalidad y las otras esferas humanas, desde lo corpóreo, lo instintivo, lo irracional y aún lo animal refiere a las emociones; por lo tanto, nos convoca la relación entre una racionalidad ética y una emotividad ética. Este análisis de las emociones desde la perspectiva de una práctica evaluativa y cognitiva, incluso moral, es fundamental al momento de pensar en la formación de educadores.

Operadores y sistema penitenciario

En el presente apartado se abordan algunos componentes que hacen a la caracterización del papel de operador penitenciario en el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR). Buscaremos, asimismo, dar cuenta de algunos componentes de los contextos de encierro, haciéndolos dialogar con el entramado de instituciones, dinámicas sociales y económicas que los circundan. Partimos de la base de que la población que se encuentra en dichos centros de reclusión, con la cual trabajan los operadores penitenciarios, es una población seleccionada por el sistema penal (Zaffaroni, 1998) dentro de un universo de delitos —y, por lo tanto, de *delincuentes*— ampliamente mayor. Según el autor, no tendría sentido pensar en que todas las faltas sean penadas, de ser así, casi toda la población sería criminalizada varias veces en su vida. El sistema penal está dispuesto de forma estructural para responder ante las faltas de los sectores que se ajustan a los cánones de peligrosidad. El principio del derecho que supone la igualdad ante la ley no opera cuando de lo penal se habla. Al respecto, Eugenio Raúl Zaffaroni (1998) señala:

> En cuanto a la pretensión de sostener nuestros sistemas penales para resolver los conflictos que genera la polución, el *white collar*, los crímenes económicos y de tránsito, al menos en la experiencia latinoamericana se pone de manifiesto su total incapacidad. Hasta ahora, respecto de los tres primeros —crímenes del poder— hay una general inoperancia y, en los pocos casos en que opera, suele instrumentárselo como medio de eliminación competitiva por el que se resta la cobertura de invulnerabilidad al menos poderoso (p. 113).

Nos interesa particularmente dar cuenta de cuáles son los componentes que hacen a la caracterización del sujeto desde lo político e institucional, no solo a la hora de entrar a la cárcel, sino en cuanto al gobierno de sus cuerpos, sus tiempos y sus actividades allí dentro (Goffman, 2001). En tal sentido la cárcel se erige como un espacio clausurado donde los sujetos se ven expuestos a una serie variada, y con

frecuencia contradictoria, de normativas, protocolos, escalafones y funciones, encargada de marcar hábitos atravesados por el suplicio (Christie, 1998). La pena de privación de libertad se basa en el aislamiento, la inhabilitación, produce que los sujetos se pierdan de ser parte de algo a reconstruir. La disminución o corte de vínculos con la sociedad, con la familia y con el grupo de pares refuerza la periferia social y precariedad emocional de los sujetos privados de libertad (Estrade Weikert, 2019). Las personas se deterioran al tiempo que adquieren nuevas herramientas delictivas (Zaffaroni, 1988; Baratta, 1991). La internación implica la pérdida de ingresos económicos, el alejamiento del núcleo familiar, y ante todo la pérdida de vínculos afectivos.

Por otro lado, los mecanismos vinculares que el Estado impone a ciertas poblaciones se corresponden con la plegaria y la lástima; instituciones como la cárcel se apoya y continúa dicho mecanismo, sostiene Didier Fassin (2018). Pero también en este espacio se instala una relación de subordinación y desigualdad que tiene la particularidad de exhibir las mallas del poder sobre los cuerpos de los presos tanto como la de los operadores de una forma particular: al desnudo (Foucault, 1975). De ahí que las cárceles son espacios de deterioro condicionante, donde la persona es privada de todo un conjunto de aspectos que son sustantivos en el afuera (Goffman, 2001). La privacidad es suprimida al entrar y se la vuelve a suprimir con cada requisa y con cada rotación de celda. Así, se adoptan modalidades de vida de supervivencia y el desprecio *justificado* de lo que podría ser considerado como lo humano y la dignidad humana. Por lo tanto, se demuestra urgente aspirar a una formación humana en los operadores que cultive emociones políticas positivas, incluyentes hacia una población que se identifica antagónica, peligrosa y marginal; emociones que permitan generar situaciones de comprensión, compasión y empatía. A la vez, se trata de controlar y despreciar emociones que implican *el asco, el odio* y otros sentimientos que se generan hacia grupos, minorías o ciudadanos fomentados desde el Estado, un proyecto político y una cultura pública excluyente.

Respecto a los operadores penitenciarios, el contexto es el siguiente. Con la Ley de Presupuesto de 2010, se creó un nuevo organismo rector de las cárceles uruguayas, el INR, que sustituye desde entonces a la ex Dirección Nacional de Cárceles, Penitenciarías y Centros de Recuperación (DNCPyCR). Si bien este organismo no ha logrado hasta hoy una escisión definitiva de la órbita del Ministerio del Interior, sí llevó adelante varias reformas de relevancia. Una de las principales, si no la principal, fue la incorporación de la figura de operador penitenciario —masculino y femenino—, un

nuevo cargo civil con responsabilidades técnicas que llega para sustituir paulatinamente a la policía en el trato directo con las personas privadas de libertad. La literatura y la experiencia dan cuenta de la rispidez que se genera entre las personas privadas de libertad (PPL) y la Policía en el devenir cotidiano de la cárcel, al ser formada esta última para combatir a quienes tienen bajo su cuidado. Los operadores penitenciarios son formados en una institución diferente a la policial, el Centro de Formación Penitenciaria (Cefopen), que se encuentra en la órbita del INR, y se encargan del cumplimiento de las tareas internas de la cárcel en coordinación con la policía, salvo en casos de conflictividad mayor. Bajo el cometido rehabilitador de la cárcel —sobre el cual no profundizaremos en el presente artículo—, subyacen nociones muy asentadas de seguridad y cuidado, en permanente tensión. Los operadores ocupan un rol fundamental en la puesta en práctica de herramientas de trabajo que pueden permitir otra cercanía, y resultados, en el trabajo con las personas privadas de libertad. Es de destacar la dimensión de género que adopta la tensión entre seguridad y cuidado, sobre la cual desarrollaremos más adelante. Lo femenino es leído como sinónimo de empatía y compasión, así como de debilidad, mientras que lo masculino se asemeja a la severidad con que buena parte de los dispositivos carcelarios se despliegan, atendiendo a un deber ser fuertemente instaurado.

Las emociones para Martha Nussbaum y el error de Descartes: pensar sin el cuerpo

En primer lugar, entendemos fundamental aproximarnos a una revisión crítica de la autora, a una educación de las emociones o las pasiones que ha promovido y promueve un tratamiento tradicional que separa aspectos del sujeto; siendo identificado como una concepción tan masculina como individualista. La educación tradicional de las emociones plantea un tratamiento opresivo hacia lo emocional que se propone, además, desviarlo o canalizarlo —con símiles o simulacros—; se educa así en ocultar o negar lo que se siente o desea, y la comunicación o aceptación de ello. Es una educación del miedo y de la escisión, del desarrollo de una forma de racionalidad que evade vincularse con otras dimensiones, tanto sea con lo humano como con lo animal de nuestro ser. Según lo que analiza la investigadora Ángeles López F. Cao (2008), en la educación se exige a los sujetos desde la infancia «una congelación emocional, al menos durante el tiempo en que duraba la clase» (p. 222) para aprender y adquirir u operar con el conocimiento «escolar» sin la perturbación de «influencias somáticas o emocionales»

que incluyeran al sujeto, a su contexto o a su interés y preocupaciones en su proceso educativo. Una consecuencia de tal divorcio ha sido la formación de

> un ser humano fragmentado y escindido, con graves problemas de comportamiento, con alto sentido de la culpabilidad sobre sus propias emociones; con poco o nulo manejo de las mismas, sobre todo en el caso de la educación masculina, […] incapacitado en gran medida para la expresión y resolución emocional; y, en el caso más extremo, ha dado lugar a un ser humano carente de educación emocional, ética y de compromiso humano que llevó, en último término, a los técnicos que diseñaron un Auschwitz bastante eficiente en términos de eliminación de seres humanos… lo que puede llevar no una educación irracional, como algunos han denunciado, sino una educación sumamente técnica y «racional» que ni sabe, ni quiere tener en cuenta lo sensible y lo ético fuera de su grupo de idénticos (López F. Cao, 2008, p. 223).

Nos parece más que relevante esta síntesis entre lo que ha sucedido con el manejo de las emociones, su represión y freno, su encauzamiento y cultivo en relación con una educación basada en una racionalidad técnica, moderna, que se abre a inimaginables posibilidades en cuanto es indiferente, emocional y moralmente, de sus actos. En este sentido, la sensibilidad ética a través de impresiones sensibles fue señalada tempranamente por el filósofo Friedrich Schiller, en 1794, como un reservorio ante la barbarie de la razón ilustrada y utilitaria.

Por otro lado, López F. Cao (2008) destaca los problemas que se desarrollan desde este tipo de formación en relación con los ideales imaginarios que proponen la independencia y la autosuperación. De esta forma, denuncia que dicha formación se centra fundamentalmente en la educación del individuo, sin tener en cuenta su relación con los otros. Se trata, entonces, del desarrollo de una forma de autonomía ante lo social como oposición a una cierta noción de *heteronomía*, es decir, una «educación marcadamente dirigida a los hombres, y no a las mujeres, que despreciaba coordenadas temporales y circunstanciales y buscaba como cenit, la independencia absoluta frente al grupo y la no interdependencia frente al mismo» (López F. Cao, 2008, p. 223). Esto se encuentra alineado a lo que concluye la filósofa respecto a la actitud compasiva y generosa hacia las flaquezas y la imperfección de los seres humanos, al tratamiento con humor y comicidad, con ternura y aceptación del desvalimiento y la vulnerabilidad, contra las fantasías de la «invulnerabilidad» y de superación sobre la condición humana: esta investigadora de una educación de las emociones a través del arte, Ángeles López F. Cao, argumenta agudamente que la dependencia es interpretada como un sinónimo de debilidad. Constituye, por lo tanto, una emoción siempre negativa:

> Y educación que lejos de considerar al otro como igual, podía considerarlo, en último término, como objeto de uso e intercambio, donde el término intersubjetividad ni se concebía a no ser como miembros del mismo grupo de interés o «grupo de iguales», expresión que da cuenta, obviamente, que los demás ajenos al grupo no son considerados «iguales» (López F. Cao, 2008, p. 223).

Se puede pensar, en consecuencia, a lo humano como un ser fragmentado y con difíciles relaciones con el otro, con la concepción de lo igual y del par; y nuevamente retornamos sobre la concepción extendida de que la dependencia es entendida como imperfección, carencia o debilidad. Un ser al que le cuesta comprender al otro como igual reproduce, así, la cosificación e instrumentalización, la deshumanización y el miedo a lo diferente. Por último, nos interesa resaltar y focalizar que así se desarrolla la imposibilidad de cuidar y de aceptar o pedir ser cuidado.

Por otro lado, Nussbaum revisa diversos aportes y selecciona para rever, desde el pensamiento científico a psicólogos cognitivistas, psicoanalistas y a neurólogos en busca de aproximarse a diversas perspectivas sobre la relación de la emoción con la cognición. Con ello intenta indagar en torno a si las emociones pueden ser el puente de unión entre el cuerpo y la mente: ¿pertenecen las emociones al cuerpo o son el resultado de la actividad mental? ¿si son fruto de nuestra mente, son, por así decir, únicamente erupciones irracionales, o constituyen parte del propio raciocinio de los seres humanos? Indaga así en una antropología del cuerpo y las emociones explícita en su descripción de la naturaleza de la persona y en su concepción de la vida humana.

De los investigadores Antonio Damasio y su esposa Hannah Damasio se señala que descubrieron que: «la emoción puede encontrarse también en el cerebro, que ambos están íntimamente ligados y que el dominio y trabajo sobre las emociones tiene consecuencias en la configuración y modificación neuronal» (López F. Cao, 2008, p. 224); por ello es que ahora se puede sostener, con el apoyo de lo que Nussbaum considera una base verificable como la que la experimentación científica provee, la siguiente argumentación y defensa de la educabilidad de las emociones políticas:

> la educación en la emoción y la sensibilidad modifica no solo el carácter, sino el modo de comprender el mundo y la capacidad cognitiva de enfrentarse a él. Que la emoción es, también, cognición. Y que, en la toma de decisiones y planificación del futuro, ambos son indisociables (López F. Cao, 2008, p. 224).

Desde variados estudios y fuentes, Nussbaum indaga en el manejo de las emociones y su relación con los proyectos y principios políticos. En las investigaciones

neuronales de Hannah y Antonio Damasio, en «El error de Descartes» se argumentó precisamente que:

> Este es el error de Descartes: la separación abismal entre el cuerpo y la mente, entre el material del que está hecho el cuerpo… operado mecánicamente, infinitamente divisible, por un lado, y la esencia de la mente, que no se puede medir; la sugerencia de que el razonamiento, y el juicio moral, y el sufrimiento que proviene del dolor físico o de la conmoción emocional pueden existir separados del cuerpo. Más específicamente: que las operaciones más refinadas de la mente están separadas de la estructura y funcionamiento de un organismo biológico (Damasio, 2006, p. 286 en López F. Cao, 2008, p. 225).

Luego de *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones* (2008), precisamente en *Emociones políticas* (2014), Nussbaum se propone el desafío de pensar cómo puede una sociedad «decente» cultivar emociones positivas sin adoctrinar desde el Estado o fomentar que haya unos grupos contra otros. Se propone imaginar vías a través de las cuales se cultive una cultura pública de las emociones para que ellas apoyen, den estabilidad y sostengan, no una sociedad perfecta, sino una «aspiracional» (Nussbaum, 2012). Se trata de cómo fomentar el amor a ciertos ideales, como el amor a la justicia y el rechazo a las discriminaciones y jerarquías. Si bien su noción de las emociones como evaluaciones cognitivas proviene de Rawls, hay aspectos que se relacionan a un estudio filosófico de las diversas formas -y corrientes paradigmáticas- de entenderlas. Para el estudio crítico y ampliación comparativa de tales enfoques desde lo filosófico, retomamos el trabajo de Modzelewski, quien en varias instancias analiza cómo se entiende la temática, la cual, señala, se encontraba vinculada a las pasiones desde la antigüedad:

> El tema de las emociones es de los más antiguos de nuestra filosofía occidental, y de primordial importancia, aunque hasta muy recientemente haya sido olvidado por la filosofía política. Ya la retórica aristotélica trataba del papel de las emociones en la vida política griega (Modzelewski, 2016, p. 32).

Con un criterio propio, (que nos remite a pensadores que van desde los fisiologistas hasta los cognitivistas) Modzelewski clasifica y ordena a teóricos que difieren en su concepción de las emociones, pero que inesperadamente pueden coincidir en su educabilidad. Allí es donde reside la importancia de detenerse con Nussbaum. En especial la educabilidad de las emociones públicas o políticas es muy relevante para pensar en la formación de operadores y educadores que se proponen actuar en unidades penitenciarias. Observaremos, para esto, algunos de los abordajes fundacionales para Nussbaum de la filosofía antigua; y entre estos nos interesa destacar a los estoicos, ya

que, según Modzelewski, son ellos —fundadores del pensamiento cognitivista— quienes sostenían que las emociones se constituían en tanto juicios o creencias:

> Los estoicos discriminan entre cuatro emociones básicas, dependiendo de los juicios que las constituyen: a) el juicio de que algo presente es bueno recibe el nombre de *hedone* o placer; b) el juicio de que algo aún en el futuro es bueno, *epithumia* o ansias, apetencia; c) el juicio de que algo presente es malo, *lupe* o dolor, y d) el juicio de que algo aún futuro es malo, *phobos* o temor (Nussbaum, 2003, p. 479 en Modzelewski, 2016, p. 34).

Esta primera acepción es clave debido a que los plantea como fenómenos educables, y, así como los juicios erróneos son corregibles, las pasiones también lo son si se educa o forma en la corrección racional de las afirmaciones de los juicios que las constituyen. Los estoicos, a través de una visión cognitivista radical de las emociones, «hacen de estas en su totalidad educables, e incluso muchas de ellas extirpables» (Modzelewski, 2016, p. 87).

Con respecto a dicha educabilidad de las emociones nos centramos solamente en algunos aspectos de las emociones políticas. Esto no es solo importante a fin de que los ciudadanos puedan llevar adelante una vida buena, sino como forma de afrontar el problema de la motivación moral. Este tema es abordado, entre otros, por Victoria Camps (2011), quien señala que

> Una persona con carácter o sensibilidad moral reacciona afectivamente ante las inmoralidades y la vulneración de las reglas morales básicas. Siente indignación, vergüenza o rabia ante lo ocurrido en los campos de exterminio, los horrores de las guerras, las torturas de las cárceles, las hambrunas, la corrupción que corroe a las instituciones políticas y a quienes las administran. […] El que carece de afecciones morales es apático, no se apasiona por aquello en lo que dice creer. […] Resaltar el papel de las emociones en la ética es un modo, quizá el único, de abordar el poco tratado problema de la motivación moral… (p. 17).

En tal sentido, Nussbaum analiza las emociones políticas más positivas e incluyentes sin ser adoctrinadoras, conservando espacio para el disenso, la crítica, la sátira y el humor. Por otro lado, el lugar de los relatos y los símbolos en tal formación de las emociones, así como de la imaginación, son muy valiosas. Ello nos ofrece un inquietante bagaje de métodos y formas culturales que, lejos de la mecanización en una educación del castigo o de los modelos conductistas, actúa con eficiencia en tal enseñanza y formación de las emociones públicas o políticas. Y actúa con fuerza en la educabilidad de adultos, por lo que el acceso y participación a estas formas históricas de socialización y manejo de las emociones sería urgentemente valorizada para el

desarrollo de las capacidades políticas, públicas y de convivencia tanto para el desarrollo de un sentido de pertenencia como para una ética de responsabilidad. Importa el desarrollar una criticidad y singularidad antifascista o totalitaria.

Modzelewski (2016) rastrea que una de las formas de interpretar las emociones como pasiones es entenderlas en tanto reacciones a las expectativas erróneas acerca del mundo, conduciendo a la frustración y al dolor. Pero, por el otro lado, encuentra a las emociones activas, las cuales emanan de la capacidad de actividad y conciencia del mundo. De aquí que la autora interpreta en Spinoza, como antes lo hiciera con los estoicos, que se encuentran:

> la raíz de las emociones y de su educabilidad dependiendo totalmente de la razón; una corrección en el modo de ver el mundo y el conocimiento de las limitaciones de nuestra potencia para actuar en él es lo que extirpará las emociones negativas o pasiones provenientes de la tristeza, como el odio, y favorecerá las emociones positivas o activas dictadas por la razón y derivadas de la alegría, como la generosidad (Modzelewski, 2016, p. 36).

Es importante resaltar que aún posiciones actuales y contemporáneas están basadas en la interpretación de Aristóteles. Este argumenta que una propiedad básica de las emociones es la de ser estados mentales que se vinculan al placer o al dolor: «Porque las pasiones son, ciertamente, las causantes de que los hombres se hagan volubles y cambien en lo relativo a sus juicios, en cuanto que de ellas se siguen pesar y placer.» (Aristóteles, 1999, p. 310 en Modzelewski, 2016, p. 37). Placer o dolor son los aspectos fisiológicos o físicos de las emociones, sostienen algunos pensadores desde Aristóteles, aunque no las convierten en algo exclusivamente físico, y por ello las pasiones inciden en la habilidad de evaluar el mundo (Modzelewski, 2016). El miedo es un ejemplo de ello en tanto actúa en las decisiones a futuro, pues es una reacción a algo que podría suceder, un sufrimiento potencial. La otra relación que se encuentra entre lo *fisiológico* y las emociones, y por lo cual Aristóteles las encontraba unidas, es que a las emociones las *subyace* un juicio acerca de un estado de cosas, el cual se dirige a un objeto, y que por ello tienen o guardan una dirección o sentido específico.

Sin embargo, encontramos que las culturas ofrecen formas de experimentar emociones sin vivenciar de forma directa la causa o acontecimiento; ello puede entenderse como la posibilidad de pensar en una *catarsis,* esto es, purificación, crecimiento, emergencia en la conciencia. Se puede vivenciar placer o dolor en representaciones, en actos colectivos, en música o en arte en general. El potencial de las vivencias educativas es un aspecto señalado enfáticamente por Nussbaum; ya sea a

modo de textos formativos, épicos, curriculares, que trabajen con la derrota, la clemencia, la frustración, la traición o el heroísmo, son fundamentales en el cultivo del manejo de la moral y las emociones.

Modzelewski (2016) selecciona de Aristóteles dos circunstancias a señalar: primero, que se puede educar como razonamiento y, luego, como cultivo de la persona y de la virtud, esto es, educar la emoción estética y ética. Pero es posible no solo por la razón, sino por la influencia de la educación que llamaríamos artística o representaciones culturales que permiten vivenciar sacrificio y heroísmo, venganza, traición, soledad, exilio, castigo, vergüenza, etc. En otras palabras:

> Como […] la virtud consiste en gozar, amar y odiar de modo correcto, es evidente que nada hay que aprender y practicar tanto como el juzgar con rectitud y el gozarse en las buenas disposiciones morales y en las acciones hermosas (Aristóteles, 1991b, p. 295).

Esto es posible porque «la costumbre de experimentar pesar y gozo en ocasiones semejantes [a la realidad] está próximo al sentir de verdad con la misma disposición». Se desprende de esto que el teatro, y más precisamente la tragedia, educan y previenen a través de la «compasión» y el «temor»; es decir que existen formas culturales de educar, modelizar y canalizar el manejo de las emociones, las pasiones o los instintos, al tiempo que cultivar los mejores y más dignos sentimientos. La enseñanza y el currículum épico precisamente se proponían modelizar en lo heroico la actuación social o colectiva. Estos podrían asociarse a modelos o narrativas de formación contemporáneas que emanan de perspectivas teóricas que gozan de plena vigencia, como la planteada por Jorge Larrosa *et al.* (1995).

De modo que nos preguntamos: ¿Qué formas de experimentar y de modelizar lo deseable frente a lo detestable se presentan en sociedades con desigualdad, en sociedades de la competencia individualista, de una vivencia débil de las relaciones colectivas? Y ¿cómo se canalizan en contextos de privación de libertad? Son tópicos a analizar en otros estudios sobre las emociones políticas en Nussbaum, y dedicarnos entonces a indagar y reflexionar sobre qué y quiénes modelizan y, fundamentalmente, educan hoy. Para tal instancia es pertinente reflexionar sobre dónde está el ideal o lo épico en los principales modelos y héroes contemporáneos; también en qué instancias propicias podemos vivenciar de forma indirecta en la actualidad -y en forma educativa- una socialización y desarrollo de las emociones públicas políticas que nos interesa fomentar o rechazar para poder convivir.

Por último, un punto compartido entre diversos pensadores seleccionados por el estudio de nuestra contemporánea es el que implica la metaemoción y la reflexión. De aquí que habrá que detenerse en la formación para la reflexión. El tiempo de deliberación, de detenimiento, es fundamental para Hobbes, resalta Modzelewski (2017), pues para razonar se requieren tener en cuenta emociones como la aversión y el temor junto a otras cuestiones racionales. Sin señalar su educabilidad, aquel argumenta que desde las instituciones y la acción del estado se pueden manipular: así las emociones son regulables desde las instituciones. La naturaleza humana contiene, según el autor, debilidades para el manejo de las emociones, y especialmente las benignas, sociales o más positivas son insuficientes para controlar las negativas. La cultura las corrige según aquel pensador, de otra forma no se podría vivir en sociedad. La paradoja es que somos seres sociales porque, sino no podríamos vivir en sociedad.

Emociones y afectaciones

Las prácticas de escritura narrativa, biográfica o profesional y su análisis en espacios colectivos permiten y provocan la reflexión sobre la vivencia laboral cotidiana. Otras, entre las cuales se encuentran las reflexiones en dinámicas o debates orales a partir de disparadores, como las representaciones teatrales o audiovisuales, permiten la reflexión fuera de sí y representadas, esto es, fuera de la vivencia directa —en la realidad— de las emociones. Nussbaum (2014) revisa variadas formas de cultivar, por parte de algunas culturas, a las emociones que denomina «positivas hacia los otros sujetos»; pero también reconoce y resalta las prácticas socioculturales que inhiben, controlan o reprimen las emociones que afectan, hieren o lastiman a otro, a otros o a toda la humanidad. En tal sentido, «asco, envidia, deseo de avergonzar a otros» tienen que ser emociones enfrentadas decididamente mediante una educación que cultive la capacidad para apreciar el carácter humano pleno e igual (Nussbaum, 2012), siendo ello «tal vez uno de los logros más difíciles y frágiles» que proponerse y mantener por parte de una cultura política pública, pues depende de una representación de cómo se conforma un colectivo, un pueblo o nación. De aquí que el trato a las personas privadas de libertad y la formación de los operadores y personal que trata con ellos son asuntos que desde esta perspectiva nos posicionan en tanto nación en un debate de cómo manejamos la humanidad y la sanción ante el desvío y la alteración a la moral. En tal sentido, es relevante ocuparse de la educación emocional que permite las relaciones de desprecio, crueldad y suspensión de empatía en las cárceles, así como problematizar sobre qué

puede justificar el acto de denigrar o deshumanizar a un sujeto. Y quien lo ejecuta, aunque sea amparado en una norma o justificadamente, ¿puede vivenciarlo con impunidad? De ahí, entonces, cabe problematizar si es posible «deshumanizar» al otro sin el reverso de la deshumanización a uno mismo, por lo cual serán aspectos a indagar desde algunas nociones de Martha Nussbaum.

Resaltamos, así, que el diverso tratamiento social y cultural sobre las emociones políticas cultiva o inhibe emociones hacia uno mismo, incluso en el sentido de conectarnos tanto con la humanidad como con la animalidad y la particularidad cultural de la que somos parte. Luego hay un tratamiento de las emociones hacia *los otros* en relación con ese *nosotros*. Y ello se ejercita, cultiva o combate por las instituciones sociales desde variadas formas y representaciones culturales. Entre ellas seleccionamos los fenómenos vinculados al arte y, más específicamente, a lo dramático, donde resalta el brillante análisis del lugar del humor, lo cómico y el goce en la propuesta de la filósofa, sobre todo como forma de aceptación de uno mismo y de los otros. Asimismo, entendemos pertinente para el espacio de formación y profesionalización de operadores penitenciarios los estudios respecto a la empatía y otras formas de colocarse —o alejarse— en la situación con otro. Un aspecto en especial se presenta como impedimento frente a la empatía y quizás es el fundamental para el caso del trato y la educación de personas privadas de libertad: nos referimos al análisis racional de la responsabilidad del sujeto en su situación vital, el cual, entre otros análisis o situaciones que realizamos, frena o impide desarrollar la empatía o compasión con el sufrimiento de otro (Modzelewski, 2016). Esta es una característica humana, pese a que hay otras circunstancias que compartimos con mamíferos que impiden el sentir, sin condición, universal o masivamente, la empatía por el sufrimiento de un par. Así, la empatía, en tanto es una característica o ejemplar emoción evaluativa y valorativa, se bloquea y se suspende en ciertas circunstancias y por algunas causas, algunas de las cuales incluso compartimos con otros animales.

Para plantear elementos relevantes de la noción de emoción con la que opera Nussbaum, seleccionamos algunas revisiones locales que ponderan el valor o uso de las narrativas para comprender las emociones en nuestra vida; las cuales también entienden que hay que vincularlas a la cognición y al pensamiento. En tal sentido, Helena Modzelewski (2017) efectúa una revisión sobre algunas filosofías y teorías filosóficas que se han ocupado de pensar sobre las emociones, que también argumentan que estas son educables y luego que, esta educabilidad se liga precisamente a la autorreflexión.

Sin embargo, en el entorno de los grandes sistemas educativos modernos no ha sido precisamente ni la reflexión, ni el desarrollo de un pensamiento que integre razón y emoción, ni el cultivo del conocimiento de sí y de la comprensión de su afectividad, deseos y emociones lo que ha primado (esto es analizado, entre muchos, por Michel Foucault en *Vigilar y castigar*, así como en torno a lo que ha llamado las *tecnologías del yo*, de *La hermenéutica del sujeto*).

Tampoco fue importante ni alcanzó relieve una educación que desarrolle la autonomía para el sujeto como criticidad al sistema político y social (Freire, 1970) ni la del ciudadano moderno ante la alienación y la masificación (Adorno y Horkheimer, 1944); incluso no se educa para la reflexión ni el autoconocimiento cuando se lo realiza en dirección a formar para un consumidor neoliberal que se esfuerza en una optimización de la integración individual al sistema actual (Byung-Chul, 2014). Frente a ello, es pertinente pensar sobre algunos modelos profesionales desarrollados —en el área de la educación— que permiten la reflexión y más precisamente la autorreflexión, en el sentido de producir un conocimiento y comprensión de sí; en otras palabras, de una transformación o *catarsis* o en el sentido de «purificación» o «crecimiento», como plantea Nussbaum (2012).

Parece entonces fundamental pensar en una educación vinculada a las emociones gregarias, sociales y políticas afín de cultivar un amor o fuerte apego hacia ciertos valores como hacia un ideal, pues la filósofa argumenta que es lo que constituye un *amor político*. De esta forma dentro de los valores centrales, encontramos el amor a ideales como la justicia y la libertad. En general, la organización de las instituciones educativas hereda y reproduce una cultura que impide precisamente el tiempo, el espacio, los recursos, un proyecto y un entorno donde dedicarse a reflexionar sobre esta dimensión de la existencia humana representada y subvalorada como «las emociones». Sin embargo, la familia de emociones públicas o políticas que se vinculan a la compasión, la aflicción, el miedo, la ira, la esperanza, el asco o la vergüenza, tienen que ser abordadas para pensar en una convivencia decente y digna, en especial en lugares donde el respeto a la persona está en juego (Estrade Weikert, 2019); también porque el desvalimiento o vulnerabilidad del sujeto es extrema (Goffman, 2001). La misma interacción humana se experimenta como un antagonismo en lugares donde está basada no solo principal, sino únicamente en la coerción: este es el caso de la situación carcelaria. Quizás allí la revisión y el análisis de las emociones públicas o sociales, las que sostienen o dificultan la vida en sociedad, parece urgente.

Las emociones políticas y la formación humana de los operadores penitenciarios

Para finalizar y abrir nuevas perspectivas, queremos compartir algunas notas de campo en cuanto al potencial de las narrativas autobiográficas sobre la cotidianeidad o los acontecimientos fundamentales de la cotidianeidad penitenciaria; estas narrativas experimentales, así como ejercicios desde lo dramático y lo lúdico, fueron desarrolladas en los EFI, integrando a la formación de operadores espacios comunes con la *currícula* universitaria de la FHCE de la Udelar. Un elemento que se puede sintetizar refiere a la producción de reflexión escrita de los operadores, de narrativas de acontecimientos que puedan colectivizarse en espacios de confianza y continuidad, que permitan extraer aprendizajes y un sentido de la experiencia. Se trata de una experiencia laboral cotidiana, educativa, plena de ética, de emociones encontradas y de una vivencia extrema sobre la condición humana. Allí, justamente, se da la pérdida de lo humano en las condiciones de encierro, desvalimiento, abatimiento, crueldad y culpabilidad de las cárceles. En tal sentido, resalta el lugar de la narración en los espacios de formación humana en tanto modelos para la reflexión sobre la cotidianeidad y su sentido, para poner palabra, pronunciar ese mundo e intentar modificarlo modificándose a sí mismo. Entonces, esta metodología de la investigación cualitativa usada en formación en la práctica, por ejemplo de docentes, evidencia su potencial en tanto:

> El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria… es probablemente no tanto una nueva metodología cuanto una forma de investigación científica humanizada, expresada bajo la narrativa y la biografía. Rompiendo decididamente con una concepción de racionalidad instrumental o tecnológica de la educación, en la cual la enseñanza es un medio para conseguir determinados resultados, la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas (Bolívar, 2002, p. 45).

En el sentido en que Martha Nussbaum desarrolla el análisis de las emociones, podemos pensar en su educabilidad y en su formación vinculada al conocimiento de ellas, al conocimiento de sí mismo, y a las posibilidades y límites de una interacción con los otros: un grupo *otro*, antagonista, del cual hay que evadir estereotipos para poder construir relaciones singulares. Algunas de las emociones públicas (colectivas) y políticas (vinculadas al estado o naciones) que seleccionamos por su pertinencia para ser tratadas en el caso de la interacción entre los operadores penitenciarios y las personas

privadas de libertad, refieren a la *simpatía* (en el sentido antiguo), a la empatía y a la compasión hacia un otro que está alejado, o no, de mí. Podemos interpretar que este sentimiento es el que permitirá la defensa, cuidado o protección del otro respetando un cierta humanidad y dignidad, especialmente una humanidad *sin condiciones*; Nussbaum analiza cómo las instancias donde no se genera o se suspende la compasión, se vinculan a la cualidad humana de evaluar y juzgar la situación de otro, en el sentido en el que alguien se encuentra en una situación de la cual es responsable, o que fue una opción o proyecto de vida. La capacidad de sentir compasión o empatía dependen de que ingresen esos otros dentro del círculo de interés de un sujeto; así se transforman en parte de una responsabilidad —pero no como tarea cosificada, sino como cuidado o educación— de la que se desprende, entre otros aspectos, la compasión *sin culpabilidad*.

Algunas propuestas reflexivas en docencia pueden proponer la observación y el tratamiento de estas emociones para que puedan tener conciencia y operar sobre ellas; entre ellas, el sentir asco o repugnancia por sujetos, grupos o situaciones, impide una interacción con dignidad y comprensión. Una barrera emotiva «estereotipada», con miedo o fobia impide comunicarse y percibir al otro por lo que ni siquiera se juzga o se valora la situación o responsabilidad del otro. Por otro lado, es sumamente pertinente detenernos en el cultivo de emociones positivas, que implican tanto el humor y la ternura hacia la condición humana como hacia uno mismo como una forma de reflexión, También en cuanto forma de aprender de la vida y de la experiencia, pero que implican una cierta flexibilidad, plasticidad y un especial ánimo o espíritu. Esto es para Nussbaum que el arte promueve una observación crítica como una adhesión a la vida, a la existencia cotidiana o las debilidades humanas. El humor y las expresiones artísticas entre los equipos institucionales, como comunidades de aprendizaje, permiten una diferente perspectiva y relación con lo imperfecto de nosotros mismos y de los demás. De aquí que son urgentes para la formación humana.

Así como el humor destacamos el valor de otras experiencias que Nussbaum selecciona para el cultivo de emociones que permiten producir *catarsis* (en el sentido griego desde descarga a purificación ante lo que emerge, y luego crecimiento). Son fundamentales para tomar conciencia de las emociones que se generan, así como de las que no en la interacción con otros, para luego operar con ellas en tanto codirigen la percepción y la actuación en el mundo. Con las emociones entonces evaluamos el mundo. Y esa perspectiva de humor habilita una valoración hacia la realidad y lo

humano; luego el amor hacia un bien común como hacia conceptos abstractos como justicia, armonía, paz, libertad también se puede educar, cultivar, pues habilita a través de la imaginación a acceder a una valoración, a una perspectiva de uno dentro de una realidad más amplia, y fundamentalmente grupal; acceder a un sentimiento de lo colectivo, de lo histórico, del sentido de la vida.

Entonces, por un lado, es sumamente urgente para estos espacios y para la actuación cotidiana de los operadores el aprender a dirigir las propias emociones, en especial con las que se excluye o niega humanidad a otro y, a su vez, aprender a cultivar las que permiten aceptarse a sí y aceptar al otro, generando formas de comprensión que resalten no tanto la responsabilidad en los actos como una perspectiva que contenga humor y compasión, así como también el cultivarlas en el otro.

Bibliografía

Adorno, Theodor y Horkheimer, Max. (1944) Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos. Editorial Trotta. Madrid.

Baratta, A. (1991). Resocialización o control social –por un concepto crítico de reintegración social del condenado. En J. M. de Araujo Junior (Org.), *Sistema Penal para o tercer milenio*. Río de Janeiro: Editora Revan

Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.

Bolívar, A. (2002). *De nobis ipsis silemus?*: Epistemology of biographical-narrative research in education. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4*(1). Recuperado de https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf

Byung-Chul, H. (2014). *Psicopolítica, Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder.

Christie, N. (1998). *Los límites del dolor*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Estrade Weikert, L. (2019). Las emociones y la privación de libertad como tratamiento. *Cuadernos Del Claeh*, *38*(110), 345-364. https://doi.org/10.29192/CLAEH.38.2.16

Fassin, D. (2018). *Por una repolitización del mundo, Las vidas descartables como desafío del siglo XXI*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

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

Larrosa, J. et al. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.* Barcelona: Laertes.

López F. Cao, M. Á. (2008). Cognición y emoción: el derecho a la experiencia a través del arte. Conferencia solicitada por el Ministerio de Educación de España dentro de la Escuela de Verano en Ávila, 2006. *Pulso, 31*, 221-232. Recuperado de https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/5185.

Modzelewski, H. (2016). Fundamentos para un programa de educación de las emociones en una sociedad democrática. *Andamios, 13*(30), 83-110.

Modzelewski, H. (2017). Emociones, educación y democracia: una proyección de la teoría de las emociones de Martha Nussbaum. Ciudad de México: UNAM.

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades, propuesta para el desarrollo humano.* Madrid: Paidós.

Nussbaum, M. (2014). *Las emociones políticas.* Ciudad de México: Paidós.

Uruguay (2010). Ley n.º 18.719. Presupuesto Nacional de Sueldos, Gastos e Inversiones. Ejercicio 2010-2014. Recuperado de https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18719-2010

Zaffaroni, E. R. (1998). *En busca de las penas perdidas. Deslegitimación y dogmática jurídico penal*. Buenos Aires; Ediar Editora.

2.5. Aproximaciones al poder disciplinario; tensiones y sinergias entre lo educativo, lo punitivo y lo rehabilitativo

Nicolás Jara

Problemática social e introducción

En 1874 se escribe la Educación del pueblo por José Pedro Varela, hito y figura de la educación pública uruguaya, iconografía de los valores de la gratuidad, laicidad y obligatoriedad de la educación para el imaginario social de la población del país. Bajo la dictadura del coronel Lorenzo Latorre, en 1876 asume la Dirección de la Instrucción Pública desde donde lleva a cabo una reforma educativa marcada por el enclave de la modernidad en el cono sur. En el capítulo de *Los fines y ventajas de la educación*, encontramos de modo aforístico los beneficios de fomentar la educación en relación con la disminución de la delincuencia, eliminación de los vicios y modificación de las afecciones de cierta modo de producción subjetiva problemática para fines del siglo XIX.

> Si es cierto que la educación produce importantes ventajas y beneficios al individuo, no es menos cierto también que tan grandes beneficios y tantas ventajas reporta de ella la sociedad. A medida que la educación se difunde, mejoran las condiciones generales de la sociedad, se aminoran los crímenes y los vicios y aumenta la prosperidad, la fortuna y el poder de las naciones. Que la educación disminuye los crímenes y el vicio se prueba de una manera evidente por el testimonio armónico de la razón y de los hechos. Las pasiones del hombre educado son siempre mejor dirigidas que las del ignorante; aquel tiene una conciencia clara del bien y del mal, que a este le falta y en todos los actos de la vida, el hombre educado encuentra siempre en su misma ilustración, una barrera para el desborde de sus malas pasiones que, en vano, ha pretendido buscarse para el ignorante en el temor de castigos ulteriores y en la amenaza de terribles venganzas divinas. Por más poderosas que sean las consideraciones teóricas que puedan aducirse a favor de la influencia de la educación sobre la criminalidad, parecernos que es en las elocuentes revelaciones de la estadística donde debe buscarse la mejor constatación de la verdad que encierra el aforismo que estamos desarrollando (Varela, 1950, p. 50).

La cita esboza una preceptiva moral de la educación en relación con los cambios que puede producir en los individuos en sus pasiones, en el pathos, en sus afectos, donde el saber en oposición a la ignorancia nos permite distinguir entre lo bueno de lo malo, ejercer criteriosamente nuestras acciones y conductas. En este sentido, el fragmento citado condensa ese pasaje de la barbarie a la civilización, que implica una

racionalidad que entiende al otro como desorden de los instintos. Los efectos de tal pensamiento fueron diversos en enfrentar los rebasamiento de las pasiones de determinados sectores sociales como problemática.

> Múltiples espacios de la sociedad uruguaya practicó la violencia física y la justificó como el gran método de dominios (hijos, niños, sirvientes), que jugó y rió casi tanto como trabajo […] del Estado sobre sus súbditos y de los amos (padres, maestros, patrones) sobre sus subordinados, por una sociedad que comienza a valorar el trabajo, el ahorro, la contención de los excesos, una época de la vergüenza, la culpa y la disciplina (Barrán, 1992, pp. 13-14).

La educación en este contexto tendrá el sentido reformativo y de conducción de los individuo, un dispositivo que permite generar beneficios tanto en el nivel social y económico para el país. Este trinomio entre la educación, delincuencia y trabajo fue para finales del siglo XIX una problemática social, donde un modelo de disciplinamiento empieza a cruzarse y potenciarse, en el anclaje de desarrollo de los mercados a nivel mundial y sus modos de producción de mercancías que exigen reformas desde el Estado. Para los jóvenes y niños de nuestro país, se crea en 1878 la Escuela de Artes y Oficios, que en su período fundacional (1875-1916) fue concebida como correccional de menores o incluso, como un lugar destinado a la privación de libertad. Los alumnos no ingresaban de forma voluntaria y claramente no les asistía una motivación de índole vocacional. Sus contenidos educativos promueven una formación técnica que tenía por objeto el disciplinamiento. Se encontraba organizada con la intención de que sus estudiantes adquieran conocimientos útiles para la sociedad, sobre la base de un régimen de internado y una severa disciplina.

En su carácter reformatorio, en la Escuela confluyen dos líneas normativas; reformar los cuerpos ociosos, viciosos y criminales; y la instrucción técnica, artesanal e industrial para la utilidad y productividad del país. En el transcurso de estas primeras décadas de existencia de la Escuela, ambas líneas normativas se solapan entre sí, pero también se excluyen y se complementan en diversas instancias. Durante la primera etapa de construcción de la Escuela, primará el regimentado de norma militar, que por antonomasia es disciplinario; penetrar hasta los más mínimos detalles en la existencia de los individuos internados.

Este modelo disciplinario de lo educativo está relacionado con determinados problemas sociales de la época, especialmente identificada con la delincuencia más que con los ilegalismos, ya que la primera produce subjetividad y, por tanto, identidad. Diversos dispositivos, donde las ciencias humanas están implicadas como la prisión en

tanto reformatorio, generan tecnologías de sí de lo *delincuente*. El territorio está recortado, focalizándose esa delincuencia de las clases bajas y marginadas como en conductas desviadas que surgen en diferentes sectores sociales, empieza a tener este carácter de *exclusión inclusiva* al mundo moderno cultural, económico y jurídico. Pero lo que distingue esta emergencia problemática es la preocupación del otro, pero en tanto cuerpo, energía útiles y económicas.

Esta relación entre prácticas educativas, delincuencia y prisión, se yuxtaponen a fines del siglo XIX y principios del XX extendiéndose hasta nuestros días en el plano normativo en diversos términos normativos como lo rehabilitativo. Pero esta asociación, que parece casi natural, emerge desde un cambio en los modos.

Desde la propuesta de Michel Foucault, nos permitiremos analizar la genealogía de esta asociación de la prisión con lo reformatorio y la preocupación del otro, no solo en cuanto cuerpo y energía, sino en su dimensión moral. En este sentido, las ciencias humanas han contribuido a la figura del tratamiento y del diagnóstico, en toda una gama de dispositivos que aportan a posibles procesos rehabilitativos que oscuramente se le ha encargado a la prisión. Por lo tanto, la prisión no solo tiene una dimensión de cumplir las condenas establecidas por el ámbito judicial, aspecto penal, sino un imaginario y preocupación de la modificación del otro. Este discurso del tratamiento en las instituciones de encierro no ha desaparecido en la actualidad, tomando del modelo conductual de las personas privadas de libertad la lógica castigo-premio como elementos propios de las prisiones. En la actualidad existen otros modelos de compresión de las prisiones y su vínculo con lo educativo, por ejemplo la propuesta del paradigma de la incompletitud que desarrolla y promueve el brasilero Elionaldo Fernandes (2018)

> En esta lógica, los conceptos de resocialización y reinserción social se deterioran, emergiendo el de socialización. Ambos conceptos (resocialización y reinserción social), al contrario de la socialización, están impregnados de la concepción político-pedagógica de ejecución penal que comprende a la cárcel como institución total /institución completa, en la que el individuo es retirado de la sociedad, segregado totalmente de la comunidad libre. Con esta nueva concepción, se comprende al sistema penitenciario como una institución social como tantas otras, reconociendo su insuficiencia tanto institucional cuánto profesional, valorizando una mayor intersección de las demás instituciones con la cárcel, de otros profesionales extramuros con los agentes operadores de la ejecución (p. 236).

Tanto el paradigma de la institución total como el de la incompletitud comparten el principio que la cárcel no es solo una institución penal, sino que es una institución que se preocupa por el otro. Para esta instancia, nos focalizamos en la propuesta foucaultiana genealógica de la yuxtaposición táctica de la dimensión de educativo y el encierro como pena. En este modo de preocupación por el otro, encuentra un modo de entender lo educativo, a desentrañar para generar reflexión sobre las diversas prácticas que se desarrollan en los diversos contexto de encierro.

El acontecimiento de la prisión y la autonomía de lo jurídico

En el curso La sociedad punitiva (1972-1973) Foucault comienza preguntándose por una posible clasificación de las sociedades en relación a las formas de deshacerse de los individuos a quienes procuran escapar al poder y de un modo u otro, saltan, violan o eluden las leyes (Foucault, 2016, p. 16). La referencia a la noción de castigo parte de un análisis de tácticas finas de la sanción o punitivas, donde Foucault identifica cuatro grandes formas de estas que han predominado yuxtaponiéndose en determinadas coyunturas históricas: 1) exiliar, perseguir, desterrar, expulsar fuera de las fronteras, prohibir ciertos lugares, destruir el hogar, borrar el lugar de nacimiento, confiscar bienes y propiedades; 2) organizar una compensación, imponer una indemnización, convertir el daño provocado en una deuda para reembolsar, reconvertir el delito en obligación económica; 3) exponer, marcar, herir, apuntar, dejar una cicatriz, poner un signo en el rostro o el hombro, imponer una disminución artificial y visible, torturar; en síntesis, apoderarse del cuerpo e inscribir en él las marcas del poder, y 4) encerrar, cuya introducción definitiva se situaría en el paso desde el siglo XVIII hasta el siglo XIX (Foucault, 2016, pp. 23-24).

En *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* del 1975, Foucault realiza un trabajo genealógico sobre la táctica punitiva del encierro, y como la emergencia de la prisión parte de diversas relaciones y ejercicio de saber- poder que se van configurando desde el siglo XVII hasta el siglo XX,. Una nueva forma de castigar se desarrolla, presentando al encierro como una de las tácticas primordiales de lo penal. Ante ello, la prisión problematiza a la administración de la justicia y de los castigos; cómo se producen los actos ilegales y las revueltas sociales; cómo se distribuyen los castigos en el cuerpo social y en los actos de juzgamientos que van acompañando; qué se castiga, a quién, cómo, para qué y quién es el que debe tomar a cargo tal penalidad. Todas

interrogantes que abren un campo de problemáticas que va desde la época clásica a la moderna.

En el siglo XVIII empiezan a ser cuestionados los efectos del modelo penal procedente de la edad media, basado en los suplicios, acto punitivo de la Justicia públicamente realizados. El cuerpo del individuo tiene que estar presente en los diversos castigos en tanto acto-fuerza del poder soberano. Para el poder monárquico, el castigo es una ceremonial de soberanía; utiliza las marcas rituales de venganza, que aplica sobre el cuerpo del condenado, y despliega a los ojos de los espectadores un efecto de terror tanto más intenso cuanto que es discontinuo, irregular, siempre por encima de sus propias leyes, en la presencia física del soberano y de su poder (Foucault, 2008, p. 153). Se plantean dos procesos que comienzan a desarrollarse en el cambio del modo de castigar; por un lado, la desaparición del espectáculo, y con él, sus consecuencias entre lo jurídico-político. Al volverse privado el castigo con la prisión, no hay más liturgia de los condenados y escenificación punitiva, que habilite al descontento y revueltas populares en los procesos de ejecución considerados ilegítimos.

La ejecución pública se percibe ahora como un foco en el que se reanima la violencia. El castigo tenderá, pues, a convertirse en la parte más oculta del proceso penal. Lo cual lleva consigo varias consecuencias: abandono del dominio de la percepción casi cotidiana, para entrar en el de la conciencia abstracta; se pide su eficacia a su fatalidad, no a su intensidad visible; es la certidumbre de ser castigado, y no ya el teatro abominable, lo que debe apartar del crimen; la mecánica ejemplar del castigo cambia sus engranajes. Por ello, la Justicia no toma sobre sí públicamente la parte de violencia vinculada a su ejercicio. Si mata, ella también, o si hiere, no es ya la glorificación de su fuerza, es un elemento de sí misma al que no tiene más remedio que tolerar, pero del que le es difícil valerse (Foucault, 2008, p. 19).

Con la desaparición del castigo como espectáculo, y volverse privado con la prisión, modifica la sensibilidad y el campo de la experiencia de los individuos, eliminando el intersticio político de intervención de las clases populares en el acto de la ejecución de la condena real como la indignación ante el dolor en el cuerpo del condenado. La preocupación por el cambio del modo del castigo es tanto cualitativa como cuantitativa, buscando diferenciar el dolor que la pena de la justicia ocasionarían con los dolores que los actos ilegales del condenado generan. Por lo tanto no puede haber una igualación entre ambos, y deben diferenciarse tanto en su aspecto legal como

moral. El castigo ha cesado poco a poco de ser teatro. Y todo lo que podía llevar consigo del espectáculo se encontrará en adelante afectado de un índice negativo.

> Como si las funciones de la ceremonia penal fueran dejando, progresivamente, de ser comprendidas, el rito que «cerraba» el delito se hace sospechoso de mantener con él turbios parentescos: de igualarlo, si no de sobrepasar en salvajismo, de habituar a los espectadores a una ferocidad de la que se les quería apartar, de mostrarles la frecuencia de los delitos, de emparejar al verdugo con un criminal y a los jueces con unos asesinos, de invertir en el postrer momento los papeles, de hacer del supliciado un objeto de compasión o de admiración. Beccaria, en hora muy temprana, lo había dicho: «El asesinato que se nos representa como un crimen horrible, lo vemos cometer fríamente, sin remordimientos» (Foucault, 2008, p. 20).

Estos dos procesos irán en la dirección de una creciente autonomización y separación de la función de juzgar y condenar los ilegalismos por la Justicia, distinguir la responsabilidad de la tarea institucional de la administración y burocratización de castigo con el juzgamiento y condena de los delitos.

Al mismo tiempo, se empieza a consolidar la estrategia de que el castigo debe referir a la privación de libertad como condena, en tanto tiempo cuantificable en un juego de equivalencias de delito-pena, eliminando el carácter ceremonia del dolor públicamente escenificado. Ahora, el registro penal aparece sobre la ley universal y abstracta, desprovista de contenido ético alguno. El sujeto jurídico en que se transforma el condenado es poseedor de derechos que están siendo suspendidos en su condena, porque la justicia en el nuevo modelo no actúa sobre las técnicas de suplicios, en un aumento del dolor sin matar, sino referir a la pena en el marco de un contractualismo de los derechos suspendidos y enemigo de la sociedad. Se repara el mal por lo más preciado y más abstracto como es el tiempo de vida.

> El sistema de los castigos pone de relieve como sanción del crimen la forma-prisión, que no es derivable de la teoría y está emparenta con la forma-salario, así como se entrega un salario por un tiempo de trabajo, se toma, a la inversa, un tiempo de libertad como precio de una infracción. […] Ahora bien, en la teoría no hay nada más alejado de este principio de la pena como deuda; todo indica, al contrario, que la pena es una precaución y una defensa social. Este resurgimiento del pago de la deuda para borrar deriva del hecho de la interpretación de las formas salario y prisión.[…] Lo que vemos aparecer a través de esas dos formas es la introducción del tiempo en el sistema del poder capitalista y el sistema de la penalidad (Foucault, 2016, pp. 92-93).

Más allá de lo jurídico

En el contexto de la reconfiguración de una economía de los castigos del siglo XVIII-XIX aparece el funcionamiento del poder penal, repartido en todo el espacio social, operando por una recodificación permanente del espíritu de los ciudadanos; garantizando la represión del delito por esos obstáculos puestos en la idea misma de crimen (Foucault, 2008, p. 152). Este poder de castigar toma el aspecto minúsculas de la vida, toma los detalles en una «anatomía política» del cuerpo humano. La invención de esta nueva anatomía política debe entenderse menos como un repentino descubrimiento que en tanto una multiplicidad de procesos, con frecuencia menores.

> Se los encuentra tempranamente actuando en los colegios; más tarde en las escuelas elementales; han invadido lentamente el espacio hospitalario, y en unas décadas han reestructurado la organización militar. […] Técnicas minuciosas siempre, con frecuencia ínfimas, pero que tienen su importancia puesto que definen cierto modo de adscripción política y detallada del cuerpo, una nueva «microfísica» del poder y en tanto que han cesado, desde el siglo XVII, de invadir dominios cada vez más amplios, como si tendieran a cubrir el cuerpo social entero (Foucault, 2008, pp. 160-161).

El poder se ejerce a lo largo de todo el campo social, punto por punto, dispositivos saber-poder, médico-policial. Cierta continuidad del poder disciplinario se instala desde el modelo organizacional de la población en las ciudades amuralladas ante lo que había sido pandemia de la peste, como parte del sueño disciplinario. Contra la peste que es mezcla, la disciplina hace valer su poder que es análisis. Pero ha habido también un sueño político de la peste, que era exactamente lo inverso: no la fiesta colectiva, sino las particiones estrictas; no las leyes transgredidas, sino la penetración del reglamento hasta los más finos detalles de la existencia y por intermedio de una jerarquía completa que garantiza el funcionamiento capilar del poder; no las máscaras que se ponen y se quitan, sino la asignación a cada cual de su *verdadero* nombre, de su *verdadero* lugar, de su *verdadero* cuerpo y de la *verdadera* enfermedad. La peste como forma a la vez real e imaginaria del desorden tiene por correlato médico y político la disciplina. Por detrás de los dispositivos disciplinarios, se lee la obsesión de los *contagios*, de la peste, de las revueltas, de los crímenes, de la vagancia, de las deserciones, de los individuos que aparecen y desaparecen, viven y mueren en el desorden (Foucault, 2008, pp. 230-231)

El poder no solo prohíbe, excluye, expulsa y mata, sino que va a posibilitar la orientación de las conductas dentro de un campo posible de experiencia y de acción de los individuos. La «anatomía política» orienta el encauzamiento de la conducta de los

individuos, en el nivel de las técnicas y de los micropoderes. La disciplina es un dispositivo que encauza el aumento de las fuerzas corporales de los individuos en términos de utilidad económica que, al mismo tiempo, irá en desmedro de las fuerzas de desobediencia política.

La ortopedia sobre el alma

En relación con la noción de anatomía política, se despliega una segunda función del poder en cuanto se inscribe la prisión como institución coercitiva. Aparece el carácter «ortopédico del alma» del poder disciplinario desarrollada en *Vigilar y castigar*, que busca encauzar las energías de los individuos en la utilidad económica y docilidad política. Pero para ello, no se considera únicamente al cuerpo para el trabajo de reformación, sino que aparece la figura del alma. Para trabajar con él, el poder disciplinario articula ciertas técnicas monacales en cuanto al trabajo con los procesos de subjetivación en cuanto se preocupa de uno como sujeto moral. El silencio y el aislamiento como reglas que habilitan a la reflexión sobre las acciones cometidas por los condenados; posibilitar un diálogo criterioso con uno mismo y los valores superiores. A ellas se le suma elementos de los nuevos oficios modernos profesionales que rondan por medio del análisis un discurso del aislamiento desde lo científico.

> Como efecto de esta nueva circunspección, un conjunto de técnicos ha venido a relevar al verdugo, anatomista inmediato del sufrimiento: los vigilantes, los médicos, los capellanes, los psiquiatras, los psicólogos, los educadores. Por su sola presencia junto al condenado cantan a la justicia la alabanza de que aquella tiene necesidad: le garantizan que el cuerpo y el dolor no son los objetivos últimos de su acción punitiva. A la expiación que causa estragos en el cuerpo debe suceder un castigo que actúe en profundidad sobre el corazón, el pensamiento, la voluntad, las disposiciones. La antigua pareja del fasto punitivo, el cuerpo y la sangre, ceden el sitio. Entra en escena, cubierto el rostro, un nuevo personaje. Se pone fin a cierta tragedia; da principio una comedia con siluetas de sombra, voces sin rostro, entidades impalpables. El aparato de la justicia punitiva debe morder ahora en esta realidad sin cuerpo (Foucault, 2008, p. 19).

En este sentido, todo un campo de poder de castigar se hace al *cuidado* en las prisiones del cuerpo y del tiempo del culpable, la *ortopedia* tomará a su cargo escrupulosamente el tiempo individual. Por medio de la norma, la ley para los jueces y tribunales, el examen y la pericia aparecen en el diagnóstico científico de identidad; se registran los eventos biográficos del penado trazando un destino de infractor presente, y se hacen proyecciones de sus conductas virtuales y futuras. Lo que se empieza a gestar

en el nacimiento de la prisión es un poder de gestión autonomía de las relaciones micropolíticas, diferenciándose del poder judicial. Tal poder, además de prohibir la circulación de los individuos en su libertad ambulatoria (recorte de universo de los ilegalismos), establece procesos de identidad de lo delictivo por medio de dispositivos que van de lo arquitectónico a las dinámicas cotidianas de las prisiones.

El término «penitenciario» (Foucault, 2016, p. 295) es ambiguo debido a que el principio judicial plantea a la pena como una consecuencia de la infracción y una protección de la sociedad, y por otro lado el proceso moral de una pena es el proceso de penitencia a raíz de una falta. La confusión entre el crimen y el pecado tiene su lugar de posibilidad en la prisión. Así se produjo la culpabilización del crimen cuyos efectos se hicieron sentir en la criminología y la psicología. Hay en el siglo XIX una moralización de lo penal y una estatización de lo moral, de modo que la penalidad se difunde con amplitud en lo cotidiano. La moral no está en la cabeza de la gente: está inscrita en las relaciones de poder y solo la modificación de estas puede provocar la modificación de la moralidad. Si la ley debe ocuparse ante todo por la moralidad y esta es esencial para la salvación del Estado y el ejercicio de su soberanía, hace falta una instancia que vigile, no la aplicación de las leyes, sino, mucho antes que estas, la moralidad de los individuos. Estamos frente a una coerción diferente de la sanción penal y que es cotidiana, se ejerce sobre la forma de ser y pretende obtener cierta corrección de los individuos. Para Foucault, la condición de aceptabilidad de la prisión es justamente lo coercitivo. Cuando este último se topa con su límite y debe pasar de la pedagogía al castigo, produce lo penitenciario.

Los discursos que buscan encauzar al individuo, corregir, regenerar, se apoyan en un relato psicojurídico que sirve de apoyo a la criminología. Este es el que se ocupa de la transcripción jurídico-médica que, gracias al discurso criminológico, consiste en definir a aquel que la teoría penal ha definido como un enemigo social, como un inadaptado. Se desarrolla en torno a la disipación un mecanismo de penalización de la existencia, cotidiana, introducida en el propio cuerpo social, prolongaciones para-penales anteriores al aparato judicial.

Educación, prisión y el poder sobre la vida

Las instituciones carcelarias se apoyan en su actividad reformatoria desde un discurso normativo, en su autonomía de la gestión judicial y de la ley, en las micro prácticas de las normas. Desde el discurso normativo, las nociones de readaptación, resocialización,

reeducación cura, etc., trabajan en el buen encauzamiento de las conductas que difiere a un poder que dejar morir como es en la contemporaneidad.

> El poder disciplinario […] en lugar de sacar y retirar, tiene como función principal enderezar conductas, para poder retirar mejor y sacar más. En lugar de plegar uniformemente y en masa todo lo que se le somete, separa, analiza, diferencia, lleva sus procedimientos de descenso en el juego sobre el cambio y aislamiento de la subjetividad inherente a la justificación de la institución prisión (Foucault, 2008, p. 199).

Desde el siglo XVII, el poder disciplinario como biopolítica de la modernidad configura la noción del poder que ejerce el soberano desde la época clásica, ya no se establece el derecho de captación de las cosas, del tiempo, de los cuerpos, pudiendo ejercer el privilegio de apoderarse y suprimir la vida, sino un poder que toma para regular y potenciar. El poder soberano se caracteriza principalmente en la figura jurídica, en relación con la ley y el derecho; hacer morir o dejar vivir será su lema.

Para el biopoder la premisa es hacer vivir y dejar vivir (Foucault, Michel, p. 164) ejerciendo positivamente la vida, puesto que procura administrarla, aumentarla, multiplicarla, ejercer sobre ella controles precisos y regulaciones generales. Por lo tanto, hay un salto ontológico, en tanto […] ha existido durante siglos una concepción del Hombre como animal viviente (*zoe*), y además una existencia política (*bios*), pero el Hombre moderno, es un animal cuya política está puesta en entredicho su vida de ser viviente (Foucault, p164)

Este análisis del ser humano y el poder sobre la vida se presenta en dos niveles: por un lado, el estudio de las técnicas políticas (como la ciencia política) por medio de las cuales el Estado asume e integra en su seno el cuidado de la vida natural de los individuo; por otro lado, las tecnologías del yo, mediante ellas se efectúa el proceso de subjetivación que lleva al individuo a vincularse a la propia identidad, a la propia conciencia y, al mismo tiempo, a un poder de control exterior.

La educación en el marco del biopoder es un campo de dispositivos saber-poder, que convive con otros discursos normativos donde confluyen coyunturalmente con tácticas punitivas. En la prisión se cruzan discursos normativos de lo reformatorio del otro, una preocupación del otro, no solo como una institución de detención y castigo.

> … la evidencia de la prisión se funda también sobre su papel, supuesto o exigido, de aparato para transformar los individuos. ¿Cómo no sería la prisión inmediatamente aceptada, ya que, al encerrar, al corregir, al volver dócil, no hace más que reproducir, aunque tenga que acentuarlos un poco, todos los mecanismos que se encuentran en el

> cuerpo social? La prisión: un cuartel un tanto estricto, una escuela sin indulgencia, un taller sombrío; pero, en última instancia, nada cualitativamente distinto. Este doble fundamento —jurídico-económico, por una parte, técnico-disciplinario, por otra— el hecho que la prisión aparece como la forma más inmediata y más civilizada de todas las penas (Foucault, 2008, p. 267).

Por lo tanto, la cárcel no representa solamente el aspecto jurídico-penal, modo de castigo por cumplir una condena por una infracción, equivalencia de infracción tiempo de privación de la libertad, sino en la preocupación sobre el encargo de la subjetividad de los individuos y los diversos dispositivos de producción de subjetividad. Hay un ideario de las prisiones desde una reforma continua, una institución que tiende a cumplir una esencia rehabilitadora que aplaca sus efectos reales en los individuos.

> Hay que recordar también que el movimiento para reformar las prisiones, para controlar su funcionamiento, no es un fenómeno tardío. No parece siquiera haber nacido de una comprobación de fracaso debidamente establecido. La «reforma» de la prisión es casi contemporánea de la prisión misma. Es como su programa. La prisión se ha encontrado desde el comienzo inserta en una serie de mecanismos de acompañamiento, que deben en apariencia corregirla, pero que parecen formar parte de su funcionamiento mismo; tan ligados han estado a su existencia a lo largo de toda su historia (Foucault, 2008, p. 214).

Conclusiones provisorias

Para culminar, una breve reflexión sobre la educación en contexto de encierro que nos plantea e interpela el desafío de construir líneas fugas de lógicas disciplinarias, tanto en prisión como en otros espacios de la sociedad, a sabiendas de que la emergencia de determinados discursos científicos, filosófico y pedagógico se inscriben en lo educativos como lo reformatorio, como «ortopedia del alma» de los individuos. Encontramos el habilitar al otro al ejercicio de transcurrir con las fuerzas de lo político, visualizar lo actual siendo campos de estrategias, fuerzas y experiencia, donde la autonomía de un otro tiene un lugar relevante, es parte del trabajo de lo educativo para el desarrollo de lo humano. Reafirmar lo productivo como potencia de la voluntad, desarrollar más lo instituyente que lo instituido, donde lo educativo intente de fomentar procesos de autotransformación y compromiso en el contexto en que los individuos están inscriptos

En la actualidad está en tensión cierto principio que hace al ámbito educativo que es la educabilidad del otro, la posibilidad de ser influido, modificar y destruir lo que uno es, porque uno primero estar ahí. Este postulado de la educabilidad se niega en

determinados discursos que en parte, es eliminar la dimensión humana del otro, poder devenir algo impensado previamente. Eliminar la educabilidad implica negar dimensiones y capacidades para el aprendizaje, generando un proceso de adiestramiento del otro. En el principio de educabilidad se expresa lo educativo como una actividad primeramente ética de reconocimiento, que parte de la preocupación e inquietud por un otro, y su voluntad resiste, deviniendo humano.

Bibliografía

Agamben, G. (1999). *Homo sacer: El poder soberano y la nuda vida*. Valencia; Pre-textos.

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica, 26*(73), 249-264. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf

Barrán, J. P. (1992). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Tomo 1: La cultura «bárbara»: 1800-1860. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.

Fernandes, E. (2018). Educación para jóvenes y adultos en situación de restricción y privación de libertad en Brasil: cuestiones teóricas, políticas y pedagógicas. En O. A. Bravo (Ed.), *Perspectivas multidisciplinarias sobre las cárceles*. Cali: Universidad ICESI.

Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

—————— (2008). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

—————— (2016). *La sociedad punitiva*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Varela, P. (1964). *La educación del pueblo*. Montevideo: Biblioteca Nacional.

2.6. O panóptico de Jeremy Bentham, uma utopia?

Fabio Batista

Introdução

O panóptico de Jeremy Bentham (1791, 2008) tornou-se «popular» a partir da leitura que Foucault fez dele na década de 1970, sobretudo em *Vigiar e punir*. Foucault compreende o projeto de Bentham, apresentado no livro supramencionado, como o paroxismo dos dispositivos disciplinares e como a concepção paradigmática do poder disciplinar. Temos também ao lado desta compreensão do texto de Bentham essa outra tese foucaultiana: o panóptico é uma utopia – e mais, embora não seja o caso de explorar isso aqui, ele é uma utopia que se efetivou, diz Foucault. A historiadora Michele Perrot também apresenta esta mesma leitura, o panóptico é uma utopia. E já no século XXI Michel Onfray, em um de seus volumes de *Contra-História da Filosofia*, compactua com as teses de Foucault e Perrot. Assim, para estes três pensadores o panóptico é uma utopia capitalista, uma utopia liberal. Para Perrot (2008),

> O Panóptico não é apenas um projeto de prisão modelo para a reforma dos detentos reintegrados ao circuito da produção ou às fileiras do exército. Por vontade expressa e reiterada do autor, é também um plano exemplar para todas as instituições educacionais, de assistência e de trabalho, uma solução econômica para os problemas do encerramento e, de acordo com a mecânica perfeitamente arranjada de um microcosmo newtoniano, o esboço geométrico de uma sociedade racional. […]. O Panóptico não é apenas um esboço arquitetônico submetido à escolha dos homens de Estado, mas também uma dessas utopias, como sempre espacializadas, tais como as muitas que se originaram às margens do canal da Mancha entre 1780 e 1840, pelas quais os homens, tomados pela angústia da quantidade, pela escassez dos meios de subsistência, pelo temor ao desperdício, pela anarquia dos fluxos da produção e do intercâmbio comercial, buscavam regular seu curso. 'É também…, é ainda…': os significados d'O Panóptico são múltiplos (p. 127).

Perrot demarca na sua leitura, como o faz Michel Foucault (2009), o caráter polivalente do panóptico e o atrela, como também o faz novamente Foucault (2009), às transformações de tipo socioeconômico, isto é, Bentham ao pensar o panóptico não está apenas preparando um plano para uma instituição de detenção penal, mas também um projeto arquitetural que compreende o controle da produção e a administração da mesma. Diz Michel Onfray (2013), como referido acima: "Jeremy Bentham atuou como fundador dessa religião [liberalismo utópico] que nasceu na era das máquinas. Ponho no mesmo patamar o socialismo utópico e o liberalismo utópico – o primeiro acabou logo;

o segundo ainda dura…" (p. 109). Notamos aqui novamente a aproximação ou a qualificação do texto e projeto de Bentham como utopia. Todavia nenhum dos dois pensadores, isto é, nem Perrot ou Onfray – nem Foucault (2005, p. 87) "O Panopticon é a utopia de uma sociedade e de um tipo de poder que é, no fundo, a sociedade que atualmente conhecemos – utopia que efetivamente se realizou"– explicitam o que compreendem quando dizem utopia. Afinal, o que é utopia? Por que exatamente o panóptico é uma utopia?

Nesse momento uma breve inflexão na direção da nossa exposição se tornar importante: passamos doravante a demarcar os limites da noção de utopia para depois retornar diretamente ao tema do panóptico benthamiano.

Utopia

Foi o filósofo Thomas More que criou o termo utopia em sua obra homônima, publicada em 1516, a partir da união do prefixo *ou* (que indica negação) com o substantivo *topos* (lugar): desse modo utopia é, inicialmente, um não-lugar. Este neologismo indica no âmbito da obra Thomas More, a república de Utopia na ilha de Utopia, cujos valores de igualdade e justiça reinam amparados por instituições e leis republicanas, de modo que entre os utopianos a felicidade não parece ser um objetivo futuro, mas uma realidade. Vale dizer que a partir dessas premissas Thomas More direciona uma crítica radical ao *status quo* vigente e ao então nascente Estado moderno. Pois em Utopia, além do citado, vemos também que não há propriedade privada e nem o objetivo de domínio político radical externo e interno. Há sim, produção e consumo uniforme, e também uma atividade político administrativa com o objetivo de manter a ordem e a paz interna. Nesse quadro More nos apresenta desde a educação dos cidadãos até a arquitetura das cidades de Utopia. Da religião ao lazer dos utopianos, de tal modo que dessa apresentação sobressaem essas noções chaves: harmonia/ordem, igualdade, justiça e felicidade, noções estas, como sabemos, caras ao âmbito ético-político.

Erich Fromm (2009) diz que essa esperança em um possível mundo de justiça e paz já aparece no pensamento judaico, especialmente no Antigo Testamento. Pois, de acordo com ele, este Livro apresenta uma filosofia da história que anuncia a vinda do Messias e o fim dos tempos, e assim a paz e a justiça entre os homens. Ainda de acordo com ele, com o advento do cristianismo, sobretudo no cristianismo como Igreja, ocorre uma transformação significativa nesta filosofia da história, está teleologia doravante se torna trans-histórica e, talvez, realizável somente fora da história em um mundo

suprassensível. Já no Renascimento Thomas More teria dado uma inflexão nessa concepção e crença acerca da paz e da justiça, pois elas não estariam mais no fim dos tempos, mas já é ao menos entre os utopianos. A *Utopia*, assim, inaugura outra forma de pensar um possível aperfeiçoamento político e moral do homem. Esta já não é apenas uma meta a ser realizada, mas já existe em outro lugar, ou melhor, em outra geografia, embora em um lugar apenas pensado, ou em um lugar que encontra seu lugar na linguagem. De toda forma, o que podemos destacar é que seja no Antigo Testamento, passando pelo cristianismo, seja com Thomas More, encontramos o ideal de uma vida melhor para além da que já está dada. Com a diferença de que a tradição judaico-cristã apela à transcendência ou àquilo que ultrapassa o humano, pois são religiões, ao passo que talvez possamos afirmar que a *Utopia* de More é um projeto imanente, isto é, não recorre ao transcendente e elimina a teleologia, pois são os homens mesmos que fazem e constroem essa república sem esperar pela intervenção de um deus que amanhã os redimirá. Vale destacar que a utopia desde essa perspectiva é, portanto, ao apresentar um modelo de vida em equilíbrio, uma crítica das estruturas socioeconômicas e das instituições que nos exploram e nos corrompem. Ou seja, subjaz a essa noção de utopia certa positividade: um mundo melhor é possível. Mas ao recordarmos aquilo que Perrot diz acima do panóptico não nos parece certo de imediato que ele tal como é também seja uma utopia. Pois veremos que ele não se enquadra imediatamente nessa definição de utopia moreana, mas, ao menos um pouco, ao que chamamos de distopia.

Ela, a distopia, é a irmã mais jovem da utopia, a qual, se não nasceu no século XX, tornou-se muito expressiva a partir de então. O exemplo maior desse gênero literário filosófico parece ser a obra de George Orwell, *1984* (1949, 2009). Em *1984* mudam-se radicalmente as premissas, já não se trata de construir a paz, a justiça e a felicidade humanas, o que nós vemos é o outro lado do processo civilizatório Ocidental: o domínio e controle políticos, a massificação e a produção de *um* modo de vida no qual o humano torna-se um número. Assim, a distopia é antes de tudo uma espécie de utopia negativa e, de certo modo, o contrário da utopia. Pois se esta apresenta um Estado ou sociedade de matriz republicana, a distopia parece ser um Estado ou sociedade policial, de matriz autoritária ou totalitária. E, ainda que talvez de modo não muito apropriado, porque assim incorremos em certo maniqueísmo, podemos fazer essa imagem: a utopia é um não-lugar à imagem do paraíso; a distopia é um lugar à imagem do inferno. Donde, *dys* (doente, mal, anormal) (Matos, 2017) e *topos*, como já sabemos, lugar: de modo que distopia pode ser lugar-doente. Embora se deva ressaltar que a própria utopia,

de certo modo, já implique certo controle, senão político-estatal-policial tal como na distopia, ao menos moral. Thomas More, todavia, justifica este controle como importante, sobretudo porque com ele se combate a ociosidade e os vícios entre os utopianos e assim eliminam-se as possíveis fontes de desordem. Vejamos doravante o que exatamente é o panóptico, para assim podermos pensar a qual noção ele se aproxima: utopia ou distopia?

O panóptico de Bentham

Por qué Jeremy Bentham, um inglês do século XVIII-XIX, formado em direito e filósofo, se ocupou de um projeto arquitetônico ou, como diz Foucault, de um mecanismo flexível de disciplinamento? Podemos partir daquilo que Michele Perrot diz: ela afirma que Jeremy Bentham viveu com seu irmão, Samuel Bentham, engenheiro, na Rússia na década de 1980. E é justamente nessa época que seu irmão tem a ideia de um projeto arquitetônico com o qual ele possa controlar os trabalhadores da recém-iniciada industrialização russa.

> Em todo caso, diz Perrot, foi por causa das necessidades da disciplina industrial que Samuel concebeu seu plano. Ele dirige em Zadobras a instalação de uma fábrica que Potemkine quer transformar em um modelo e em um ponto de partida para a industrialização. Entretanto, a mão-de-obra – principalmente os trabalhadores qualificados vindos da Inglaterra – mostra-se tão insubordinada que em várias ocasiões é necessária a intervenção da tropa (2008, p. 141).

O Panóptico, ou o princípio dele esboçado, está assim desde o começo vinculado à industrialização e ao disciplinamento de certa multiplicidade. E se o irmão de Jeremy Bentham o pensa para ser usado em um caso específico, sua aplicação ao trabalho industrial, Bentham o amplia e o torna polivalente: almeja fabricar uma máquina universal de vigilância. Objetivo este claramente exposto já no título e subtítulo da obra:

> O PANÓPTICO; ou, A CASA DE INSPEÇÃO: contendo a IDÉIA DE UM NOVO PRINCÍPIO DE CONSTRUÇÃO aplicável a qualquer sorte de estabelecimento, no qual pessoas de qualquer tipo necessitem ser mantidas sob inspeção; em particular às CASAS PENITENCIÁRIAS, prisões, casas para pobres, lazaretos, casas de indústria, manufaturas, hospitais, casas de trabalho, hospícios, e escolas: com UM PLANO DE ADMINISTRAÇÃO adaptado ao princípio: EM UMA SÉRIE DE CARTAS, escritas no ano de 1787, de Crecheff, na Rússia branca, a um amigo na Inglaterra (Bentham, 2008, p15)
>
> [E também]: Não importa quão diferentes, ou até mesmo quão opostos, sejam os propósitos: seja o de punir o incorrigível, encerrar o insano, reformar o viciado, confinar o suspeito, empregar o

> desocupado, manter o desassistido, curar o doente, instruir os que estejam dispostos em qualquer ramo da indústria, ou treinar a raça em ascensão no caminho da educação, em uma palavra, seja ele aplicado aos propósitos das prisões perpétuas na câmara da morte, ou prisões de confinamento antes do julgamento, ou casas penitenciárias, ou casas de correção, ou casas de trabalho, ou manufaturas, ou hospícios, ou hospitais, ou escolas (Bentham, 2008, pp. 19-20).

O notável do texto de Bentham é o objetivo de que um plano arquitetural, apenas modificado aqui e acolá, possa servir à vigilância daquele trabalhada, do doente, do estudante, do detento… Tratava-se para ele, por meio do panóptico e da vigilância potencialmente ininterrupta que ele produz, de corrigir e ordenar o corpo social, com implicações morais, políticas, sociais. Diz Bentham (2008),

> A moral reformada; a saúde preservada; a indústria revigorada; a instrução difundida; os encargos públicos aliviados; a economia assentada, como deve ser, sobre uma rocha; o nó górdio da Lei sobre os Pobres não cortado, mas desfeito – tudo por uma simples ideia de arquitetura! (p. 17)

Mas o que é afinal o panóptico? Que tipo de arquitetura pode produzir tudo isto, uma civilização (Bentham, 2008)? Primeiramente, ele é uma construção circular, cujo aspecto fundamental é a compreensão funcional do espaço (Perrot, 2008): a distribuição espacial dos corpos e o controle do tempo das atividades a partir desta distribuição que pode ser vigiada e registrada estão na base da compreensão funcional do espaço. De forma resumida, mas sem perder o que há de importante, Foucault nos dá uma descrição do que vem a ser a forma-panóptico:

> O princípio [do panóptico] é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou escolar (Foucault, 2009, p. 190).

Temos, portanto, uma construção em círculos: o círculo periférico é maior, contendo as celas, o círculo central é menor, sendo a torre. O primeiro é a morada daqueles que devem ser inspecionados em vista de um propósito e o segundo é a morada daquele que realiza esta inspeção. Foucault (2009) ao ler Bentham afirma que a força desse plano de construção circular se encontra na dissimetria entre os olhares – o olho que vê não é visto, pois aquele que é visto não vê aquele que o vê. Diz ainda Jacques-Alain Miller (2008):

> Esta configuração instaura então uma dissimetria brutal da visibilidade. O espaço fechado é sem profundeza, planificado, oferecido a um olho único, solitário, central. Está banhado de luz. Nada, ninguém, ali se dissimula, senão o próprio olhar, onividente invisível. A vigilância confisca o olhar à sua fruição, apropria-se do poder de ver e a ele submete o recluso […] No edifício opaco e circular, é a luz que aprisiona. Que o olho veja, sem ser visto – aí está o maior ardil do Panóptico. Se posso discernir o olhar que me espia, domino a vigilância, eu a espio também, aprendo suas intermitências, seus deslizes, estudo suas regularidades, posso despista-la. Se o Olho está escondido, ele me olha, ainda quando não me esteja vendo. Ao se esconder na sombra, o Olho intensifica todos os seus poderes – e a economia ainda ganha com isso, pois o número dos que suportam a função de vigilância pode ser reduzido na medida dessa intensificação (pp. 90-91).

Aqui é preciso falar sobre o modo do arranjo da torre central para permitir o efeito de dissimetria e consequente vigilância «permanente». Trata-se de um arranjo técnico, de organizar o espaço e domar os efeitos da luz a seu favor – a favor do inspetor. As celas têm janelas na face para o exterior e grades na face interior e a estas corresponde uma janela na torre central: assim a luz atravessa as celas até as janelas da torre de vigilância. Segundo Bentham (2008):

> As janelas do alojamento [torre central] devem ter venezianas tão altas quanto possa alcançar os olhos dos prisioneiros – por quaisquer meios que possam utilizar – em suas celas. Para impedir uma luz plena, pela qual, não obstante as venezianas, os prisioneiros pudessem ver, a partir das celas, se há ou não uma pessoa no alojamento, o apartamento é dividido em quatro partes, por partições formadas por dois diâmetros do círculo, cruzando-se em ângulos retos. Para essas partições podem servir os materiais mais finos; e elas devem ser feitas de forma que possam ser removidas quando se queira; sua altura deve ser o suficiente para impedir que os prisioneiros se vejam mutuamente a partir das celas. As portas dessas partições, se deixadas abertas em qualquer momento, podem produzir uma luz plena. Para impedir isso, divida cada partição em duas, em qualquer parte que for preciso, fazendo com que a distância entre elas seja igual à metade da abertura de uma porta. Essas janelas do alojamento do inspetor abrem-se para uma área intermediária, na forma de portas, em tantos lugares quanto se julgarem necessários para que ele possa se comunicar prontamente com qualquer das celas (p. 22).

Bentham se preocupa com todo o funcionamento do panóptico e, claro, não poderia deixar de se preocupar com aquilo que é parte fundamental do seu plano: o centro de inspeção, o lugar a partir do qual o inspetor observa a todos e a cada um com um simples movimento. Este centro é, portanto, arranjado de tal forma que aquele que é

observado jamais sabe se realmente está naquele momento ou não a ser observado: assim, o olho invisível do inspetor se aproxima do olho onividente de Deus. Diz Miller (2008), "O Panóptico é uma máquina de produzir uma imitação de Deus". Ele "é uma máquina de produzir" (p. 91) a força da onipresença e onividência de Deus em todos os momentos da vida no panóptico, isto é, a presença ininterrupta Daquele que não O vemos, mas que pode agraciar e perdoar ou castigar se somos mais ou menos obedientes, se somos mais ou menos afeitos aos valores e deveres morais, as regras e regulamentos. Assim o panóptico é a imagem secular de Deus, o complemento e o duplo de Deus entre nós.

Bentham, com o objetivo de que todos cedam à vigilância, ou seja, de que a vigilância possa funcionar de cima abaixo e de baixo acima, diz: "as portas desses estabelecimentos [das instituições panóptica] serão tal como – sem razões muito especiais em contrário – as portas de todos os estabelecimentos públicos deveriam ser: completamente abertas ao corpo do curioso em geral – o grande e aberto comitê do tribunal do mundo" (Bentham, 2008, p. 33). Isto é, qualquer um pode ocupar a torre central de vigilância, pois se trata de intensificar o poder de inspeção sobre todos: sobre aqueles que ocupam as celas, mas também sobre os subinspetores, guardas e sobre o próprio inspetor. Pois, o lugar do poder é «vazio», não importa quem o exerça, mas que ele seja exercido.

Apresentado isto sobre a forma-panóptico e o princípio de inspeção central sob o qual ela se sustenta, vale sublinhar que esta forma e este princípio podem, desde que revistos os detalhes, ser aplicados a cada instituição ou estabelecimento em que é necessário manter sob vigilância certo número de pessoas. Bentham, no subtítulo da obra, lista um número considerável de instituições, e após se dedicar à casa penitenciária, por ser o caso de maior complexidade – pois que se trata de manter a ordem, de executar a punição, de instruir e fazer trabalhar, reformar moralmente a todos e a cada um – se dedica também as manufaturas, hospícios, hospitais, escolas.

De acordo com Foucault (2009), "Na famosa jaula transparente e circular, com sua torre alta, potente e sábia, será talvez o caso para Bentham de projetar uma instituição disciplinar perfeita; mas" (pp. 197-198), e, eis o mais importante:

> também importa mostrar como se pode 'destrancar' as disciplinas e fazê-las funcionar de maneira difusa, múltipla, polivalente no corpo social inteiro. Essas disciplinas que a era clássica elabora em locais precisos e relativamente fechados – casernas, colégios, grandes oficinas – e cuja utilização global só fora imaginada na escala limitada

> e provisória de uma cidade em estado de peste, Bentham sonha fazer delas uma rede de dispositivos que estariam em toda parte e sempre alertas, percorrendo a sociedade sem lacuna nem interrupção. O arranjo panóptico dá a fórmula dessa generalização. Ele programa, ao nível de um mecanismo elementar e facilmente transferível, o funcionamento de base de uma sociedade toda atravessada e penetrada por mecanismos disciplinares (pp. 197-198).

Considerações finais

A partir daqui retomamos o nosso ponto de partida, a hipótese apresentada pelos três estudiosos franceses: *O Panóptico* é uma utopia. Esta, desde a perspectiva de Thomas More, aponta para a liberdade e a igualdade de todos os membros da república (Bloch, 2006) e não para o controle e a produção de menoridade prevista no plano de Bentham. Será então o caso de compreender o panóptico desde a noção de distopia? Pois parece que o projeto de Bentham aproxima-se muito mais de *1984* de Orwell do que da *Utopia* de Thomas More. Porque, na medida em que a *Utopia* aponta para uma crítica ao *status quo* a partir de uma política fundada em premissas republicanas, a distopia de Orwell aponta para uma concepção política que se ampara em premissas autoritárias e totalitárias. Premissas estas que o autor de *1984* viveu em seu tempo com o nazi-fascismo e o stalinismo: o controle social, a vigilância em rede, a sanção normalizadora. Todavia, embora, possamos notar essa proximidade no emprego dos meios de racionalidade técnica a serviço da produção de menoridade e domínio tanto em *1984* e em *O panóptico*, a obra de Orwell, isto é, a noção de distopia que dela inferimos é uma advertência e assim um combate contra o monstro do totalitarismo. Em Bentham, por sua vez, não se trata de uma advertência aos excessos das imbricações entre poder e técnica no campo da política, mas antes, como o próprio autor reconhece, de um plano a ser aplicado sobre o corpo social com o fim de disciplina-lo. Por esses motivos não podemos considerar a obra de Bentham uma distopia. Assim, ela não é nem utopia e nem distopia? Há a possibilidade de considerá-la uma utopia desde que possamos indicar outros aspectos do neologismo de Thomas More sob a pena de outros autores. Diz o filósofo Ernst Bloch (2006, p. 79), que a Cidade do Sol de Campanella, de um século após More, pode ser compreendida a partir de uma única proposição: “A vida transcorre como um relógio”. Não é exatamente esta a impressão que temos como o panóptico de Bentham, a vida calculada e medida em todas as suas vicissitudes? O intervalo entre uma ação e outra antevista? Após Auschwitz, após as ditaduras da América Latina com duração de aproximadamente um quarto de século, as quais

teimam retornar, não podemos ver o panóptico sem certa aversão, uma utopia que flerta com a distopia ao menos em seus meios de funcionamento: controle social e disciplinar, disciplinamento da população e produção de subjetividade infantil. Sim, uma utopia do tipo de Bentham, uma das faces utópicas do Ocidente moderno, pode produzir ordem, mas a que preço, ao preço da própria vida daqueles que se quer ordenar? Para não soar demasiado dramático, pode se dizer ou perguntar: queremos a ordem da utopia-panóptica ao preço de que essa ordem possa ser útil política e economicamente para certa parcela da sociedade e ao mesmo tempo uma armadilha aos demais na medida em que o fim dela é a produção e a permanente manutenção da vida do animal de carga? Talvez seja a hora em que devemos abdicar de utopias do tipo de Campanella e Bentham e olhar com atenção para certas características da *Utopia* de Thomas More para que possamos pensar com elas e a partir delas outras possibilidades de vida que não sejam apenas tendências ao controle e a hierarquia, a vigilância e a dominação, mas o republicanismo radical e, no limite, a abolição da propriedade privada.

Bibliografía

Bentham, J. (2008). *O Panóptico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2.ª ed.

Bloch, E. (2006). *O princípio esperança*. Vol. II. Rio de Janeiro: Eduerj: Contraponto.

Foucault, M. (2004). O olho do poder. Em *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal. 19.ª ed.

Foucault, M. (2005). *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU.

Foucault, M. (2009). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Fromm, E. (2009). Posfácio. Em G. Orwell, *1984*. São Paulo: Companhia das Letras.

Matos, Andityas Soares de Moura Costa (2017). Utopia: passado, presente e futuro de um não-lugar. Variações sobre um tema de Thomas More. Em Th. More, *Utopia* (pp. 226-249). Belo Horizonte, Autêntica Editora.

Miller, J.-A. (2008). A máquina panóptica de Jeremy Bentham. Em J. Bentham, *O Panóptico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2.ª ed..

More, Th. (1972). *A Utopia*. São Paulo: Abril Cultural.

Orwell, G. (2009). *1984*. São Paulo: Companhia das Letras.

Onfray, M. (2013). *Contra-História da Filosofia: Eudemonismo social*, Vol. 5. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Perrot, M. (2008). O inspetor Bentham. En J. Bentham, *O Panóptico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2.ª ed.

2.7. Enfoque de capacidades y sistema penitenciario: pensando el desarrollo de las capacidades centrales de afiliación y razón práctica en el personal penitenciario uruguayo

Leticia Terán, Natalia Barraco, Joselin Romero

Introducción

Este trabajo se enmarca en el Proyecto I+D «Formación Humana en contextos de privación de libertad: diálogo y construcción de saberes desde una mirada de la filosofía de la educación», proyecto que investiga sobre el desarrollo de capacidades presentado por Martha Nussbaum aplicado al campo penitenciario uruguayo. Interesa particularmente en este artículo problematizar las dos capacidades centrales que presenta la autora: capacidad de afiliación y capacidad de razón práctica.

En este sentido, presentaremos el *enfoque de capacidades* (EC) y su posibilidad de aplicación al sistema penitenciario. Particularmente, abordaremos la reflexión pensando en la posibilidad de desarrollo de capacidades centrales en el personal penitenciario a partir de la formación propuesta por el Centro de Formación Penitenciaria (Cefopen) concerniente a la transición hacia un enfoque de derechos humanos.

Enfoque de capacidades y formación penitenciaria

¿Por qué el EC en el sistema penitenciario uruguayo?

El propósito de este trabajo implica situar el EC en el sistema penitenciario uruguayo por considerarlo un complemento al enfoque de derechos humanos impulsado desde la reforma penitenciaria que transita el sistema desde la creación del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR). Tomamos como punto de partida, la propuesta de desarrollo humano basado en el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum (2012), paradigma teórico en el campo del desarrollo y las políticas públicas más conocido como el enfoque de «desarrollo humano» o enfoque «de la capacidad o de las capacidades» que parte de una pregunta: «¿qué son realmente capaces de hacer y de ser las personas?», «¿qué oportunidades tienen verdaderamente a su disposición para hacer o ser?» (Nussbaum, 2012, p. 35). Se trata de dar un abordaje de la complejidad y la integralidad de la vida cotidiana de los sujetos involucrados con la debida exigencia de toma de decisiones políticas (políticas públicas) y participación de organizaciones de la

sociedad civil para el desarrollo de vidas humanamente dignas. En este sentido, partir del enfoque de capacidades y desarrollo humano que presenta Nussbaum, habilita a «una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica» (Nussbaum, 2012). la misma autora plantea que el crecimiento económico (sobre todo medido por indicadores como el producto interno bruto [PIB]) de un país no asegura o no viene aparejado necesariamente con el desarrollo humano de la población o con el mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes. Señala, en particular, que no se presta atención al nivel de vida de sus habitantes más pobres y excluidos y tampoco se priorizan cuestiones como la salud y la educación públicas que no mejoran con el solo crecimiento económico de un país. El EC no solo promueve el desarrollo de capacidades, sino también, y fundamentalmente, prioriza el poder hacer uso de oportunidades. Las personas dependientes o en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica no tienen las capacidades u oportunidades para tomar decisiones, tienen su autonomía condicionada. Por ello es importante la existencia de políticas públicas que velen por aquellas personas en dicha situación para revertir y potenciar el desarrollo de capacidades necesarias para la autonomía, el fortalecimiento de la autoestima y la capacidad de elegir. Es por ello, que consideramos al EC como una propuesta complementaria al enfoque de derechos humanos y promotor de problematizaciones en torno a los conceptos de igualdad, justicia social y oportunidades. Pone en discusión los diversos factores que afectan la calidad de vida de una persona y desnaturalizar y desestigmatizar de lo que es capaz de hacer o ser dicha persona, poniendo en cuestión los condicionamientos.

En el presente artículo no se profundizarán las diez capacidades planteadas por Nussbaum, sino que se trabajarán las dos capacidades centrales: razón práctica y de afiliación como intento de pensarlas como parte de los ejes transversales de la formación para el personal penitenciario uruguayo. Según Nussbaum, estas capacidades son las más importantes ya que «parecen desempeñar un papel arquitectónico diferenciado, pues organizan y tienen una presencia dominante sobre las demás» (Nussbaum, 2012, p. 34). Para ello, es necesario promover y desarrollar las capacidades que Nussbaum denomina «combinadas», que implica atender al desarrollo de las «capacidades internas» (los rasgos de personalidad, las capacidades intelectuales y emocionales, el estado de salud y de forma física, el aprendizaje interiorizado o habilidades de percepción y movimiento) y la capacidad de poder elegir y actuar en un contexto político, social y económico determinado. Nussbaum sostiene que una tarea

que le corresponde a la sociedad es la de promover y desarrollar las capacidades internas a través de «la educación, de los recursos necesarios para potenciar la salud física y emocional, del apoyo a la atención y el cariño familiares, de la implantación de un sistema educativo, o de otras muchas medidas» (Nussbaum, 2012, p. 22).

Como es de público conocimiento, las condiciones de reclusión del sistema penitenciario no son satisfactorias para asegurar una cobertura asistencial que atienda las necesidades básicas, presentando un 35 % de la población penitenciaria que vive en condiciones que implican tratos crueles, inhumanos o degradantes (Petit, 2018, p. 192). En este escenario actual, el enfoque de capacidades y desarrollo humano propuesto por Nussbaum, puede dar un marco orientativo para las prácticas penitenciarias aún en este contexto de alta complejidad. Para lograr esto es fundamental formar al personal penitenciario desde este enfoque, tanto desde las propuestas formativas que habilitan al ingreso a la función como desde la formación permanente. Cabe preguntarnos ahora qué formación propone el Cefopen y cuáles podrían ser los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que favorecen el desarrollo de las capacidades centrales. El Cefopen es la «institución garante del diseño, planificación, ejecución y evaluación de la formación del personal, como estrategia de transformación del sistema y como mecanismo de cambio institucional» (Uruguay. Presidencia, 2015). Uno de los documentos centrales es el Plan General de Estudios (PGE) del centro que constituye una guía de formación y capacitación del personal penitenciario en donde se explicitan, contienen y promueven los lineamientos técnicos, filosóficos, políticos, metodológicos, éticos e institucionales del INR, orientado al desarrollo de políticas de intervención socioeducativa y seguridad integral, con programas y propuestas delineadas para el trato y el tratamiento de personas privadas de libertad (PPL) (Plan de Estudios del Cefopen).

Los centros penitenciarios como instituciones totales (Goffman, 1961) administran la vida cotidiana de las personas privadas de libertad. Es justamente en clave de convivencia donde el PGE explicita la necesidad de configurar la formación en un «dispositivo idóneo para desnaturalizar sucesos de la cotidianeidad» (Plan General de Estudios del Cefopen). La capacidad de afiliación encuentra en este punto, una ventana de oportunidad, para formar funcionarios que sean capaces de generar intervenciones socioeducativas que logren abordar la empatía y el convivir. La razón práctica, por su parte, se concibe en el PGE como eje fundamental para las *buenas prácticas* que logren el desarrollo de la inclusión social y del efectivo ejercicio de los derechos de las personas privadas de libertad, promoviendo la construcción de

funcionarios responsables y con posibilidades de pensar críticamente desde los emergentes y la complejidad de las realidades. El desafío de la formación radica en la selección de contenidos políticos, éticos, pedagógicos y filosóficos que logren la construcción del rol penitenciario de forma íntegra y reflexiva, otorgando herramientas concretas para la formación permanente, el autoconocimiento, el buen desempeño funcional y el desarrollo de la capacidad de trabajar con otros.

Si bien el PGE es una propuesta general que orienta la acción, no la restringe a resoluciones únicas, sino que brinda un marco amplio la cual garantiza que cualquier intervención que realice el personal penitenciario sea desde una actitud crítica y proactiva, en el marco del desarrollo de la seguridad humana y la transversalización en género, derechos humanos y diversidades.

El Plan Específico de Formación Inicial atiende a las particularidades de los contenidos a desarrollar de acuerdo a la condición del funcionario, presenta una propuesta formativa que contempla «los componentes teóricos y prácticos, buscando la progresividad en términos de desarrollo de competencias y construcción del rol en el proceso formativo, así como en los niveles de profundización de los contenidos» (Cefopen, 2019). Con relación a este último punto se proponen contenidos transversales, complementarios e integrados que promueven intervenciones basadas en el respeto de los derechos humanos, diversidad y género. Se reconocen a su vez distintos espacios pedagógicos con perfiles docentes complementarios que permite el diálogo entre saberes, construyendo el conocimiento de forma dialógica entre la teoría y la práctica. Por su parte, el Plan Específico de Formación Permanente busca, a través de diversas metodología de trabajo (cursos, seminarios, talleres y jornadas), la actualización sobre diversas temáticas enfocadas desde una perspectiva integral. La formación se orienta a desarrollar políticas de intervención socioeducativas y de seguridad integral, basados en la «promoción y respeto de los derechos humanos, el abordaje de género y diversidad, de cuidado del personal y las personas en conflicto con la ley penal (Plan Específico de Formación Permanente).

Las propuestas formativas más contextualizadas se contienen en las denominadas mallas curriculares y se construyen a partir de los lineamientos generales propuestos por el Plan de Estudios y los Planes específicos de la formación inicial y permanente. La malla para la formación inicial propone una metodología de trabajo docente tanto para los espacios teóricos como de práctica penitenciaria. En el primero de estos, se trabaja con un docente referente que orienta el proceso a lo largo de cada módulo formativo

realizando el seguimiento y evaluación de los estudiantes y un docente que tenga la experticia en la temática específica a abordar. En los espacios de práctica se conforman duplas pedagógicas con un perfil docente penitenciario que aporta desde la experiencia acumulada y un docente con perfil pedagógico que pueda trocar esa experiencia en un problema educativo a trabajar desde una perspectiva crítica y reflexiva. En cuanto a los contenidos, la malla curricular de Formación Inicial para Operadores Penitenciarios se estructura en 3 módulos transversalizados por la ética, seguridad penitenciaria, los derechos humanos y la diversidad de género.

A continuación, nos aproximaremos a una reflexión sobre la capacidad de afiliación y de razón práctica como posibilidad de aporte a la formación del personal penitenciario uruguayo.

Afiliación y razón práctica como parte de la formación penitenciaria

Según Martha Nussbaum (2012), la capacidad de afiliación se trata de, por un lado ser capaces de vivir con otros (convivir) y volcados hacia otros, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos y comprometerse en diversas formas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación del otro y tener compasión hacia esta situación; tener la capacidad tanto para la justicia como para la amistad. Asimismo, la afiliación como capacidad significa tener «las bases sociales del amor propio y de la no humillación, ser capaces de ser tratados como seres dignos cuyo valor es idéntico al de los demás» (Nussbaum, 2012, p. 165). Esto implica,

> como mínimo, la protección contra la discriminación por motivo de raza, sexo, orientación sexual, religión, casta, etnia u origen nacional. En el trabajo, poder trabajar como seres humanos, ejercitando la razón práctica y forjando relaciones significativas de mutuo reconocimiento con otros trabajadores (Nussbaum, 2012, p. 165).

Consideramos que la capacidad de afiliación es una capacidad fundamental ya que promueve relaciones, vínculos sociales que en el contexto de encierro parecen haberse *fragmentado* y donde la clave o el desafío político de la educación en privación de libertad sería aprender a convivir o vivir juntos. Desde la formación del personal penitenciario, implica instalar una política pedagógica que habilite las diferencias y el diálogo de saberes diversos promoviendo una ética que promulgue que no existen *ciudadanos de segunda categoría*. Es por ello que articular el EC en la formación penitenciaria supone incorporar una perspectiva de la justicia social en donde el conocimiento de los *otros* y la articulación de las diferencias sea la clave, intentando

identificar los etnocentrismos e imposiciones culturales del sistema y reconocimiento las diversas culturas y lógicas existentes.

Frente a estas nociones antes mencionadas y refiriéndonos a la formación del personal penitenciario, nos preguntamos: ¿La capacidad de afiliación puede ser enseñable? y sobre todo, ¿cómo puede enseñarse en este contexto? En otros trabajos (Barraco, 2014; Barraco y Bandeira, 2016), nuestro foco se trataba de incluir el autocuidado y el cuidado de los otros en el ámbito penitenciario, lo que podría incluirse como parte del desarrollo de la capacidad de afiliación. Sin embargo, en dicho trabajo, nos referíamos a que suele pensarse, dentro de la lógica más hegemónica del ámbito penitenciario, que el abordaje de las emociones, la ética o el cuidado no puede priorizarse al no encontrar *aplicabilidad* en el cotidiano penitenciario ya que precisamente, parecería requerirse lo contrario: seguridad concebida como *tranca*, no involucramiento, frialdad en el vínculo, ser *duros* y no mostrar *debilidad emocional*:

> la noción de «cuidado» en una prisión —una institución fundamentalmente coercitiva diseñada para castigar» es bastante cuestionada, polémica y controversial. Mientras que algunos han argumentado fuertemente, que el cuidado debe ser el enfoque de trabajo del funcionario penitenciario para el beneficio tanto de las PPL como del personal involucrado, otros han puesto en duda que se puedan desarrollar relaciones significativas, respetuosas y solidarias dentro de la realidad penitenciaria, donde los oficiales realizan registros corporales, abren el correo de los presos, supervisan su relacionamiento con los demás y castigan a las personas privadas de libertad por infracciones contra el orden institucional. El cuidado se ha posicionado como un valor central del servicio penitenciario, pero también en oposición directa con otros objetivos del encarcelamiento, como el control y la seguridad (Barraco, 2016, p. 21).

Según Nussbaum (2012), esta capacidad puede y necesita ser enseñada, ya que posibilita la convivencia. La convivencia está configurada por lazos humanos: «lazos de amor y compasión, tanto como por lazos de beneficio, por el amor a la justicia como por la necesidad de justicia» (p. 165) En el espacio de convivencia, las personas responden de diversa manera ante las necesidades propias y a las necesidades de otros. Pero «la educación puede ayudar mucho a volver más profundos los lazos vinculares» (Nussbaum, 2012, p. 165). El Cefopen ha ido incorporando en su oferta académica diversas propuestas que van hacia este sentido: propuestas formativas que ponen en el centro la ética haciendo hincapié en la construcción del papel penitenciario, el autocuidado y trabajo en equipos, proyectos que articulen la seguridad con la intervención socioeducativa, la distancia o cercanía óptimas para el trabajo con personas

privadas de libertad, propuestas formativas sobre mediación y resolución de conflictos y salud integral, transversalizadas por los derechos humanos y la perspectiva de género. Asimismo, se han incluido metodologías que involucran lo vivencial en espacios exploratorios trabajados con montajes escénicos, actores y guiones que proponen problemas generales suscitados en una unidad penitenciaria y donde el personal penitenciario como protagonista propone posibles soluciones y problematiza sobre sus emociones vinculadas a dichas problemáticas.

La capacidad de afiliación es interesante pensarla en la formación penitenciaria como la posibilidad de desarrollar o profundizar también, el trabajo de lo colectivo, tanto a nivel de equipos de trabajo como también pensando en la ética del funcionario público que hace hincapié en el servicio a la comunidad. de esta forma, la afiliación también supone pensar en la idea de bien común, vinculado al concepto de cuidado de sí y cuidado de los otros. Y esto, señala Nussbaum (2012), no implican procesos disociados: hacer el bien común, incluye el bien para sí: «El bien de los demás no es para las personas una mera limitación en la persecución de su propio bien; forma parte de su bien» (p. 166).

El proceso de encierro posee en sí mismo un valor definitivo en lo individual y en lo colectivo, es decir, nos compromete como sociedad, a generar alternativas frente al encierro basado únicamente en el castigo, y pensar el lugar de la educación en dicho proceso.

El informe del comisionado parlamentario penitenciario (2019) detalla:

> Hay una relación directa entre el nivel de actividades socioeducativas y el nivel de violencia: a más actividades, menos violencia. Y viceversa: los centros que registran más incidentes, heridos y muertos, son los que menos actividades productivas o socioeducativas tienen.

Cabe preguntarnos: ¿cómo alcanzar la significatividad de dichas actividades para las personas privadas de libertad? Sin duda, quienes analizan la situación, poseen la certeza y la comprobación de que estas intervenciones mantienen a las personas activas. Pero sabemos también, que hay un buen número de personas privadas de libertad que no sienten motivación por participar, e incluso, aquellos que sí lo hacen ¿por qué lo hacen? ¿qué tipo de proyección pueden hacer a partir de su participación, su proceso, su logro, su aprendizaje? Esta significatividad que nos interesa encontrar, en cierto nivel es pedagógica y asume la responsabilidad de que en toda actividad formativa, los participantes, incluido el docente, puedan aprehender lo que aprenden y lo que enseñan, viviendo la experiencia de forma sentida y atravesándola mediante fracasos y éxitos

compartidos. También esta significatividad que se busca pertenece a un nivel filosófico, en el que la propia vida de la persona genera una oportunidad de reflexionar acerca de la relación entre lo que se aprende y el plan vital propio. En este marco, Nussbaum (2012), desde el EC, presenta la capacidad de razón práctica como una capacidad central del desarrollo humano, la cual consiste en: «Poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida» (p. 30).

La propia expresión razón práctica, nos hace situarnos en un marco con raíces kantianas que alude a colocar la filosofía práctica y la filosofía política, como hacedoras del pensamiento que rige la acción, situando al desarrollo humano en el fundamento mismo de la justicia social.

Para Nussbaum el enfoque de las capacidades es muy exigente con los seres humanos porque demanda lo que incluso las teorías más destacadas de justicia social han exigido y aún más. Específicamente en lo que refiere a esta capacidad de una racionalidad práctica humana, innata, que puede verse atrofiada, dañada, confusa, por su no desarrollo, preocupan las consecuencias inevitables, particulares y sociales, que se resumen en el daño del valor mismo de la vida. En este sentido, Nussbaum detalla:

> las condiciones sociales, políticas, familiares y económicas pueden impedir que las personas opten por funcionar conforme a una capacidad interna ya desarrollada: este es un tipo de frustración comparable al encarcelamiento. Pero, por otro lado, las condiciones negativas pueden penetrar más a fondo en las personas, atrofiando o deformando el desarrollo de sus capacidades internas. En ambos casos, pervive la dignidad humana básica: la persona sigue siendo merecedora de igual respeto que las demás (Nussbaum, 2012, p. 25).

En el contexto de encierro carcelario, el rol del operador penitenciario articulado con el resto de papeles y funciones penitenciarias, se construye mediante la ejecución de intervenciones cotidianas orientadas a acompañar a la persona privada de libertad en la creación, recuperación, continuidad, o revisión, del plan vital. Sabiendo que la persona se encuentra en la circunstancia de encierro debido al delito que ha cometido, sabiendo también que el delito es un suceso que forma parte de otras diversas experiencias vitales de la persona, es también función del operador penitenciario orientar la reflexión como parte de los hábitos saludables que se intentan establecer o re-establecer. En esta tarea, han de encontrarse innumerables dificultades, algunas, propias del ámbito, como es el caso de la escasez de recursos materiales y humanos, y otras dificultades, relacionadas a los efectos de las primeras mencionadas. La pobreza, es sin duda un elemento que se presenta en este análisis como limitante de oportunidad. Adela Cortina (2017), filósofa

española contemporánea, además de incorporar el neologismo *aporofobia* para nombrar el rechazo a *los pobres*, construye un análisis acerca de cómo los propios discursos que sustentan a las instituciones contienen frecuentemente modos de distinción social que demarcan desigualdad. Por ello, en el marco de investigaciones y reflexiones éticas que durante años la han llevado a vincularse con problemas sociales de distinta índole, afirma: «a mi juicio, el camino para superar los delitos y los discursos del odio es la construcción de la igualdad desde la educación, formal e informal, y desde la conformación de instituciones políticas y económicas que la encarnen» (Cortina, 2017, p. 24). Es por esto que sería difícil hablar de un sistema penitenciario que en el marco de una justicia social activa, otorgue oportunidades de restauración, sin que exista una formación de sus funcionarios que se enfoque y se desarrolle acorde a tal aspiración. Conocer, comprender y reflexionar sobre cómo actuar acorde al enfoque de derechos humanos, en concordancia con una capacitación que valora los saberes crítico-reflexivos, permite construir una ética integral que sustenta el desarrolla de la razón práctica como capacidad humana.

Reflexiones finales: desafíos de la educación en contextos de privación para el desarrollo de estas capacidades

En las agendas y discursos políticos actuales, pobreza, exclusión, marginalidad, son ejes temáticos que, ya sea empujados por las voces de grupos sociales que aprovechan las redes globales para poner a la luz sus motivos de reclamo, o ya sea impulsados por el enfoque de derechos humanos que persiste para enfrentar los problemas de la injusticia, necesitan ser encarnados por las instituciones en su acción cotidiana, de forma de garantizar principios validados en un marco ético para el desarrollo humano. De hecho, Martha Nussbaum, se atreve a pensar en que ello debería estar presente en los objetivos políticos de todo Estado, para poder pensarse en experiencias humanas capaces de equilibrar la autonomía y la cooperación, la libertad y la deliberación, ajustándose al respeto de la dignidad de toda persona por ser persona

La creación de espacios de reflexión se sustenta en la posibilidad de que los propios funcionarios penitenciarios también activen y desarrollen su capacidad de afiliación y de razón práctica, construyéndose de esta forma un acompañamiento más real y evitando la consecuencia del riesgo de que las intervenciones formativas se vean impedidas por las propias características rutinarias y complejas del encierro. Para ello, es necesario incluso, ampliar el desarrollo de estas capacidades al núcleo mismo de la sociedad, incluyendo en la ciudadanía más oportunidades de conocer, analizar y comprender el proceso de encierro como oportunidad de cambio y como responsabilidad de todos, en el marco de un posible bien común.

Bibliografía

Barraco, N. (2016). *Pedagogia do antidestino: micropolíticas educativas do cuidado na formação do pessoal penitenciário uruguaio* (Universidad Estadual de Campinas, Brasil). https://hdl.handle.net/20.500.12733/1628400

Barraco, N., y Bandeira, E. (2014). Seguridad y Educación: Recorridos genealógicos y políticas de formación. El Centro de Formación Penitenciaria en el marco de la reforma del sistema penitenciario uruguayo. En *XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales*, Universidad de la República, Montevideo, 15-17 de setiembre.

Cortina, A. (2018). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Barcelona: Paidós.

Coyle, A. (2009). *La administración penitenciaria en el contexto de los derechos humanos. Manual para el personal penitenciario.* Londres: Centro Internacional de Estudios Penitenciarios.

Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.

Centro de Formación Penitenciaria (Cefopen) (2019). Informe de actividades educativas 2017, 2018, 2019. Montevideo: INR.

Nowak, M. (2010). *Informe del relator especial sobre la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. Misión a Uruguay*. Montevideo: ONU. Recuperado de https://www.refworld.org.es/pdfid/5d7fca9c5.pdf

Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia social. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Comisionado Parlamentario Penitenciario (2019). *Informe 2018*. Montevideo: Parlamento. Recuperado de https://parlamento.gub.uy/sites/default/files/DocumentosCPP/Informe%2520Comisionado%2520Parlamentario%25202018%2520para%2520web.pdf

Programa CAPES-Udelar (2013). Projeto de Cooperação internacional entre o Departamento de Filosofía e História da Educação – Unicamp e o Departamento de História e Filosofía da Educação – Udelar: «De la Filosofía a la educación, cuidado de sí, conocimiento de sí, inquietud de Si».

Uruguay (1985). Ley n.º 15.851. Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal. Ejercicio 1985. Recuperado de https://www.impo.com.uy/bases/leyes/15851-1986#:~:text=Las%20partidas%20establecidas%20en%20la,8%20de%20abril%20de%201986

Uruguay (2010). Ley n.º 18.719. Presupuesto Nacional de Sueldos, Gastos e Inversiones. Ejercicio 2010-2014. Recuperado de https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18719-2010

Uruguay. Poder Ejecutivo (2011). Decreto n.º 104/011. Fijación del Régimen General Aplicable a Personas que Ocupen Cargos en el Escalafón «S». Recuperado de https://www.impo.com.uy/bases/decretos/104-2011

Uruguay. Presidencia (2015). Decreto n.º 209/015. Aprobación del Reglamento General del Centro de Formación Penitenciaria de la República Oriental del Uruguay. Recuperado de https://www.impo.com.uy/bases/decretos/209-2015

2.8. El aporte de la filosofía y la cultura a la vida buena de un cuerpo precario[25]

Andrea Díaz

¿Se puede llevar una vida buena a partir de una vida mala?

Esta es una pregunta que se hace Judith Butler en uno de sus últimos libros, *Cuerpos aliados y lucha política. Hacía una teoría performativa de la Asamblea* (2018)**.** ¿Realmente se puede llevar una vida buena en medio de una mala vida? Recurrir a la filosofía, no implica hacer un uso de ella solo un uso académico, teórico, sin consecuencias, sino también formar filosóficamente con la intención crítica de generar a partir de esta formación una resistencia social y una propuesta de cambio. Hay una relación entre conducta moral y relaciones sociales. Cuidado de sí y cuidado de los otros, conocimiento de sí y transformación social. Hay una relación entre la vida individual, la posibilidad o no de vida buena y la estructura social, las posibilidades sociales y políticas. Una persona que sobrevive no puede ni siquiera plantearse una vida buena, y las razones por las que lo hace, no pueden ser explicadas solo desde esa vida individual.

Hay afirmaciones interesantes que hace Butler a partir de *mínima moralia* de Theodor Adorno. «No se puede vivir correctamente la vida equivocada» (Butler, 2018, p. 165). ¿Cuál sería la mejor manera de vivir nuestra propia vida? ¿Qué es lo que está vivo y qué es la vida? Y finalmente:

> ¿Cómo podríamos llevar una buena vida cuando hay procesos vitales que no puede ser asumidos? En términos de Martha Nussbaum y su enfoque de capacidades, como veremos más adelante, capacidades centrales que son los presupuestos para un desarrollo de lo humano en nosotros (Butler, 2018, p. 197).

Butler encuentra, que la pregunta más importante de la moral, cómo vivir, cómo tener una buena vida, está unida a la biopolítica. Es decir, a los poderes que organizan la vida y que la terminan exponiendo muchas veces a la precariedad. Los medios gubernamentales y no gubernamentales que en definitiva establecen medidas que terminan valorando diferenciadamente la vida. La pregunta de Butler es esta. ¿Qué sucede con las vidas que no importan? (Butler, 2018, p. 198). Y nosotros nos preguntamos a partir de allí qué lugar podrían ocupar la filosofía y la educación para ellas, qué lugar tienen la filosofía y la educación para construir una resistencia, una crítica social a la biopolítica que genera esa precariedad? El hecho es, según Butler, que

---

25

no todos los sujetos son entendidos como merecedores de derechos y de protección, seres dotados de libertades y de un sentido de pertenencia política, otra forma de decirlo es preguntar: ¿cuáles son las vidas que son dignas de ser lloradas y cuáles no? Se trata de que si mi vida no debe ser llorada es porque no tengo sostén, no merezco protección frente al dolor o la pérdida dentro del marco de los valores dominantes de esa sociedad. Cómo entonces, y este es el nudo de la cuestión puede haber vida buena si ni siquiera hay vida, o la vida que se pretende llevar es una vida invivible, prescindible, sin derechos, sin poder desarrollar capacidades, vidas en definitiva, abandonadas y precarias. Una vida que ha sido negada en el ámbito económico, social, cultural, educativo. Y ocurre que el otro negado o no reconocido en nuestra cultura no debe responder pasivamente a la negación.

Es alto el precio que se paga por el ninguneo, el rechazo, el insulto, la simple no aceptación, la falta de reconocimiento y la negación. Las vidas que «no merecen ser lloradas» (expresión que usa Butler y que nos parece más que atinada), podrían de repente ser escuchadas en su propia voz. La filosofía y la educación podría permitirles apropiarse de su voz, aunque sea una gran excepción que así sea, y permitir que esto puede llegar a dar lugar a la posibilidad de una vida buena a pesar de toda la vida mala. Veremos cómo podemos pensar en este asunto desde un caso concreto.

La emergencia de una vida que no debía ser llorada

¿Se puede pensar filosófica y educativamente a partir de un caso singular? Y cuando me refiero a singular, quiero decir individual, particular, y único por un lado, pero por otro original, un caso que da cuenta de una excepcionalidad que nos hace o permite pensar en otras cosas. Es decir, si lo elegimos, es porque nos permite reflexionar sobre una constelación de conceptos que nos hacen pensar con mayor profundidad desde su propio límite una cuestión que hace a la importancia de la cultura, la educación y la filosofía en las personas que han sido privadas de libertad. Personas que, por otra parte, tienen esas malas vidas a las que Butler hace alusión y que sin embargo han podido transformarse, dar un vuelco a su vida, plantearse cuestiones más allá de destinos prefijados para esta situación, que se han podido plantear hondamente la pregunta acerca de una vida buena, y cortar con el círculo vicioso de la *mala vida*. Sin ser *strictu sensu* un *estudio de caso*, trataremos de reflexionar, en la historia de un joven llamado César González, ex privado de libertad, partiremos de la historia bastante peculiar de un joven que vive en el Barrio Carlos Gardel, una especie de favela del área metropolitana de Buenos Aires. Para partir

de esta historia, la explicaremos tal como la recibimos del mismo testimonio de César González en una entrevista que le hicieron en un programa televisivo[26]. El barrio Carlos Gardel es uno de los barrios villa miseria de área metropolitana de Buenos Aires, y la historia en principio que cuenta César, podría ser la historia en realidad de tantos otros en la misma situación. La cuestión más extraordinaria, es que este *pibe chorro*, como él se llama a sí mismo, es ahora un cineasta con varias películas en su haber, un poeta que tiene varios libros, una especie de filósofo *tumbero* que encontró su propia manera de comprender lo que le estaba pasando, usando para contarlo en un lenguaje cinematográfico, como actores, a las mismas personas que habitan esos barrios con su propio lenguaje y maneras de ver el mundo. Después de irse de la cárcel se convirtió en un estudiante de filosofía de la UBA. En sus obras cinematográficas parafrasea títulos sacados de sus lecturas sobre Foucault, Deleuze, Nietzsche, etc. Por ejemplo, partiendo de Deleuze[27] una de sus películas se titula *¿Qué puede un cuerpo?*, haciendo referencia a una apropiación supuestamente ilícita de la cultura privilegiada se titula *Atenas*. Toda una provocación, pues ¿qué pueden finalmente los cuerpos de los pobres, marginados y olvidados? César nos muestra *su Atenas*: coches destruidos y viejos, casas totalmente descuidadas, gente abandonada que vive a puertas abiertas en casas despintadas y pobres. Mucha juventud en la calle, en las esquinas, basura por todos lados, aguas servidas, apartamentos llamados *palomares*, esquemas repetitivos de arquitectura con su estética peculiar asociada a la despersonalización, a la pobre y el mal gusto; calles destruidas, niños jugando a la pelota en la calle, etc. Un conjunto de personas en las esquinas, que si bien sonríen, develan en sus cuerpos la marca de la pobreza y la marginación. De pronto llega la noche y encontramos a un grupo de jóvenes en la esquina tomando alcohol, fumando marihuana, o quizás drogándose con algo más fuerte. Portan armas y dialogan a través de un lenguaje peculiar que termina constituyendo en toda una jerga, un submundo lingüístico dentro del mundo, preparándose para la salida a la violencia. Este es el adentro desde la perspectiva de las películas de César. El tema central para nosotros es que precisamente nadie le viene a contar su Atenas a César González, él mismo busca el lenguaje y son los personajes de ese mismo mundo quienes lo cuentan. Lo interesante es que César, estudiante de Filosofía de la UBA en Buenos Aires, pudo acceder a un lenguaje que le estaba vedado,

26

27

el lenguaje de los universitarios, de los grandes filósofos europeos y literatos que ponen en cuestionamiento los resortes del poder que generan estos dispositivos.

Martha Nussbaum llama *capacidad fértil*, justamente, al acceso a la educación y a la cultura, a la posibilidad de lecturas sobre filosofía, literatura y cine que César pudo tener y que no formaban parte de *su destino*. La educación, como bien dice nuestra autora, es un *funcionamiento* fértil muy importante, que impacta en muchas direcciones y viabiliza una mejora de la vida en otros ámbitos y el uso de otras capacidades.

Antes de sucederle esto, César vivió, como tantos otros, en medio de la pobreza, del miedo, del hambre, el frío y del abandono. Se tuvo que criar como hombre entre niños, dado que adultos no había, solo una pobre abuela que trabajaba todo el día. Proviene de una madre ladronay un padre alcohólico y ausente. A los dieciséis años ya quería estar en la esquina drogándose, y habiendo obtenido un arma, como tantos otros chicos de la villa miseria, salió a buscar en el *afuera* aquello que le estaba vedado por simplemente pertenecer a ese *adentro*. Con seguridad, el que le prestó el arma, le aclaró como bien dicen los personajes en alguna de sus películas: «Acá adentro no, en el barrio no, anda a conseguir lo que quieras afuera, pero acá no». La policía en los barrios pobres es la que pega y maltrata, ampara a la gente que los ve y los discrimina. Es así como según César, que ellos van alimentando el resentimiento a través de los años, pues la sociedad de consumo incentiva el deseo por las cosas que los otros tienen y que a la villa no llegan, ni siquiera los colores son iguales, dice César en la entrevista. No es que no haya felicidad, pues como sabemos la felicidad no depende del dinero y tiene muchos colores, aquí, por ejemplo, los niños pueden jugar afuera y no hay peligro de que los secuestren, como en el afuera. Lo cierto es que, al final, vino el secuestro del que participó César, muy mal planificado, a partir de su inexperiencia y producto de la desesperación. El odio ya estaba instalado, y cuando lo capturaron, lo balearon, entonces el odio siguió creciendo. Fue directo para un instituto de menores, donde el odio se fue acrecentando aún más, donde no hay propuestas educativas, ni culturales, no hay recreación, donde los chicos están mirándose la cara todo el día y la violencia se va acumulando, va aumentado. Allí las armas son los palos, la violencia institucional de las prohibiciones y la violencia propia del sistema, donde no se deja ser ni hacer nada (lo contrario a la definición de Capacidades según Nussbaum, que implica el desarrollo de lo que es y puede ser un sujeto). Un lugar donde no desarrollar capacidades por excelencia, o desarrollar en todo caso, las que no implican desarrollo humano. ¿Cuál es la diferencia con la cárcel, a la que también fue cuando era mayor de edad? En el

Instituto pegaban con palos, mientras que acá con fierros y se matan. En la cárcel se come menos, más en ambos lados es la misma desesperanza, falta de propuestas, aburrimiento y diferentes formas de violencia institucionalizada.

Es interesante ver cómo define la cárcel César: simplemente como barbarie. Una forma de «envilecimiento humano, para reivindicar una rehabilitación inexistente y contradictoria» (aún sigue siendo *Vigilar y castigar,* como Foucault decía). Los resultados están a la vista: más delincuencia, nada de rehabilitación. César usó armas, fue violento, lastimó a otros, reconoce, pero a las armas no las inventó el pibe chorro, aclara César, existían o fueron inventadas para la guerra. Allí, en su barrio, no le llegó nunca a César ni propuestas recreativas, científicas o educativas. Tampoco un modelo de adulto que le enseñara otros valores, otro modo de vida. La enseñanza básica que César y sus hermanos tuvieron la pudieron terminar, pero nada más. Pues en definitiva son los *nuevos negros*, como dice la serie de éxito norteamericano, son los presos (*Orange is de New Black)*. Ellos son los perdidos, los que terminan siendo privados de libertad, no solo para que paguen lo que hicieron, como una forma implícita de venganza (como bien analiza Fassin), sino para no verlos, para aislarlos de los que son *gente-gente*, como escuché decir a una mujer que defendía a los de su clase, hablando de la gente *bien de bien*, la *gente-gente*. Ellos, sin embargo, son la escoria de la sociedad, los olvidados, los perdidos, los rechazados, los que no son susceptibles de ser llorados como decía Butler. Los que nos amenazan, aquellos por los que tenemos rechazo, los que son además de pobres e ignorantes son ladrones, violentos, asesinos, etc. La escoria de la sociedad, toda junta aislada es la cárcel, ¿qué puede salir de allí?, más odio y violencia sin lugar a dudas. A ellos los apartamos, los dejamos en lugares tan pobres como los que vinieron, mal comidos, y todos juntos para que se maten y odien entre ellos, para que aprendan aun a ser más malos. La cárcel es la vía de salida, una supuesta «solución de la sin solución» que se enseña y ayuda a repetir lo mismo o peor. Podemos cambiar el lenguaje (los presos ahora por ejemplo son personas privadas de libertad (PPL), o sea personas privadas de libertad), me pregunto con César, si hemos planteado bien los problemas. En Uruguay por lo menos durante los gobiernos de izquierda[28] se fue avanzando en un lenguaje que quería rescatar la idea de persona, de humanidad, de conciencia de los derechos humanos para las personas privadas de libertad. Se habló de la importancia de educarlos, de la cultura, de que no haya tantos

[28] 17.897, de 19 de setiembre de 2005. Entre los múltiples aspectos regulados por la norma se destacan el régimen de libertades (art

policías y más educadores, pero no hay una propuesta de educación ni culturales para todos. Ha habido, durante los gobiernos de izquierda en el Uruguay, un proceso de reforma penitenciaria[29] Incluso se planteó que el Instituto Nacional de Rehabilitación penitenciaria (INR), dejara de ser parte del Ministerio del Interior (MI) para ser parte del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Nos preguntamos cómo puede cómo puede ser analizado y presentado todo este asunto, para que no termine siendo parte de lo mismo aunque presentado de diferente modo. Como sabemos hay que pensar bien la educación y la cultura en contextos de privación de libertad para que no termine siendo una forma más sofisticada de «vigilar y castigar» como dice Foucault en su libro ya clásico (1999), o una forma inocua que no transforma nada.

¿Es posible un cambio? Aporte de la filosofía y la educación

Finalmente César salió y cambió, pero esto no se puede hacer sin la fe en el ser humano. Tuvo una transformación, una conversión decimos nosotros a partir de lo que el último Foucault dice a partir de Pierre Hadot[30] un «descubrimiento». Apareció alguien que enseñaba magia y que le acercó libros. Libros de literatura, de filosofía, de historia, etc. César nos cuenta que más que esta persona, fue lo que la persona le permitió acceder, un punta pie inicial que le permitió recuperar una humanidad perdida. Alguien lo reconoció a César, lo miró, lo buscó, lo vio con posibilidades de aprender, de entender y le trajo libros con ideas, pensadores, cultura. A través de este reconocimiento, se le presentó a César, una forma de recuperar la fe y la esperanza en el ser humano. El creer que el ser humano pude salir de los pozos más profundos, reivindicar esto. César dice: «Adorno se preguntaba cómo hacer poesía después de Auschwitz, y se hizo mucho poesía después de Auschwitz» La situación me recuerda mucho a Primo Levi, que, como sabemos, había sido un prisionero ítalo judío en Auschwitz que vivió todo ese proceso de envilecimiento de lo humano hasta su extremo. En su libro *Si esto es un hombre* que forma parte de la Trilogía de Auschwitz (1989), hace mención a un momento de mucha emoción que le permitió recordar un conocimiento que le recordaba su condición humana, cita un texto al respecto de la *Divina Comedia* de Dante: «Considerad seguí, "vuestra ascendencia,para vida animal no habéis nacido, sino para adquirir virtud y ciencia». Y agrega: «Como si yo lo sintiese también por vez primera: como un toque de

---

29 Sobre la reforma penitenciaria en Uruguay ver: http://www.montevideo.com.uy/contenido/Video-sobre-reforma-penitenciaria-uruguaya 192997?plantilla=1149

30

clarín, como voz de Dios. Por un momento he olvidado quién soy y dónde estoy» (Levi, 1989, p146). Lo cierto es que Levi vivía una existencia amenazada y sin porvenir en la más cruda realidad. Recordar a Dante lo recupera a su condición humana, a su realidad espiritual, a su alto destino como ser humano. Auschwitz había sido una «gigantesca experiencia biológica y social» () acerca de los límites de lo humano. El Lager había sido una gran maquinaria para convertirnos en «animales» dice Levi. La única salvación ha sido dar testimonio, pensar, tratar no de justificar, pero sí de comprender toda esta maquinaria, mantenerse ligado al conocimiento, a la cultura, a la ética, que es lo que le permite restablecer su condición humana. La voluntad de saber es una de las piedras angulares de la formación humana (Díaz Genis, 2016). Levi, de hecho clasifica a los seres humanos en Auschwitz como los *hundidos* y los *salvados*, los hundidos son, entre otras cosas, los que ni siquiera pueden Testimoniar. La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera dice (Adorno, 1998, p79). Auschwitz es la barbarie contra la que toda formación humana ha de proceder. En César González, la voluntad de saber, la voluntad de comprender y de dar testimonio de su realidad a partir de su propia comprensión como habitante de la villa y con los habitantes de la villa, también le impulsa la creencia en el hombre, y a una vida hacia adelante. Él nos dice que si «hubiera considerado que la vida valía más, no hubiera hecho todo lo que hice, no hubiera pasado todo lo que pasé».

Las capacidades de César González

Todo esto para pensar qué, para contar qué. La importancia de la vinculación entre el individuo y la sociedad, la necesidad de pensar el desarrollo humano en término de capacidades. Se trata de pensar que no basta con el tener capacidades internas y tener un aprendizaje, si no se tiene, y se exige lo que es básico poder realizarlas (*capacidades combinadas*). Que si alguien no tiene la educación, como un derecho básico, está siendo lesionado en algo fundamental que tiene que ver con su condición humana, pero además necesita otras cosas que también son fundamentales para desarrollar su propia educación, y que a la vez la educación habilita. Partamos de lo que dice Nussbaum kantianamente: el ser humano es un fin en sí mismo, nunca solo un medio. La educación y el enfoque de capacidades tienen como fin el desarrollo de una vida digna de ser vivida para los sujetos en una sociedad dada. También recordemos lo que decimos nosotros a partir del último Foucault: debemos aprendernos a cuidarnos, no podemos cuidar a otros, sino aprendemos primero a cuidarnos a nosotros mismos (Díaz Genis,

2016). Pero forma parte de este cuidado el desarrollo de la capacidad filosófica del pensamiento, la educación, la trasmisión de la cultura del comprender, del dar sentido, el desarrollo de la capacidad de autoexamen de sí mismo, ligado a un proceso de autoconocimiento e inquietud de sí, cuestión que provoca, facilita y permite desarrollar una educación filosófica (Díaz Genis, 2016). César González lo comprendió y esto le habilitó una transformación, algo que le permitiría desarrollar su humanidad en otro sentido completamente diferente de la que venía experimentando. Nos preguntamos, les preguntamos: ¿el caso de González es la excepción a la regla o es la demostración de que la educación, que la cultura filosófica, literaria, humanística principalmente, puede transformar a un sujeto y su vida? La educación y la cultura puede abrirle horizontes y darle posibilidades, esto no cabe dudas. Como bien dice Massimo Recalcati, de lo que se trata en la educación es de llevar al margen, llevar lejos, iniciar un camino de transformación que no lo dice todo, pues aclara y oscurece, a la vez que oculta y revela o protege o desvía, pero sobre todo incita a seguir, contagia la voluntad y el amor por el conocimiento y la comprensión del mundo (Recalcati, 2014).

Sin embargo, esta convicción de la importancia de la educación y las humanidades es puesta en duda una y otra vez cuando se intenta aniquilar o dejar de dar importancia sustancial a la cultura filosófica y humanística en general (ver en este sentido el libro de Nussbaum sobre las *Humanidades sin fines de lucro*). César González recupera de alguna forma su fe en la humanidad a través del acceso a la educación y la cultura, la posibilidad que se le abre de comprenderse a sí mismo y lo que le sucede a él y a toda una comunidad de excluidos, ahora puede preguntarse y encontrar algunas respuestas, buscar sentidos. Nace también la necesidad, igual que Primo Levi, de dar testimonio y denunciar esta situación de marginación a partir del capital simbólico adquirido. Si será importante recuperar esta historia para entenderla más profundamente, que nosotros no podemos perder la convicción de la importancia de la cultura humanística, en el este sentido en el que hablamos de ella a través del caso de César González y que tan bien supo defender Nussbaum en sus *Humanidades sin fines de lucro* y en *El cultivo de la humanidad* (2010, 2005) y en tantos otros libros. En lo de César, hay un proceso de metamorfosis a la inversa de lo Kafka, al que lo habilita la propia cultura. Se sentía literalmente un enorme insecto y pudo reconocer en él un hombre que padecía desde pequeño la injusticia social. No se trata de justificar a César, sino de entenderlo, a partir del proceso de su propia autocomprensión.

Analicemos estos elementos traídos por César a partir del propio enfoque de las capacidades centrales presentado por Nussbaum. Primero y antes que nada, partamos de la propia definición de capacidad de Martha Nussbaum: la capacidad define y posibilita todo lo que es capaz de «ser y hacer un ser humano», pero de manera indiscriminada, sino solo de aquellas capacidades que le permite o habilita una vida digna, o una vida buena de ser vivida. Y esto implica el compromiso de una sociedad con el desarrollo de estas posibilidades. Obviamente que podríamos discutir esa noción de vida digna o buena de ser vivida, mas no aquí, no solo porque la compartimos, sino porque creemos que estos elementos nos permiten explicar e interpretar a la vida de César antes de su transformación, desde otros elementos. Vamos a seguir cada una de las capacidades centrales desde la vida contada por César brevemente.

1) En efecto, César no estaba habilitado, por el tipo de vida que llevaba, a tener una vida de duración normal (sea esto tomado en términos estadísticos). Seguramente estaba destinado a morir en forma prematura por su situación de vulneración y violencia permanente. O incluso a vivir una vida muy reducida a partir de esa misma violencia.
2) No recibió alimentación adecuada, ni podía disponer de un lugar apropiado para vivir.
3) Obviamente que en situación de privación de libertad no pudo desplazarse con libertad de un lugar a otro, pero incluso antes de esta situación, no lo podía hacer dada las situaciones de discriminación que padecen los integrantes del barrio Carlos Gardel. Tampoco estuvo protegido de ataques de todo tipo, dentro y fuera de la cárcel. Creo que su vulnerabilidad incluso es mucho mayor dentro de la cárcel, no solo recibe ataques de sus pares, aumentados por la violencia que viven al estar privados de libertad sin las condiciones mínimas, sino también las del propio sistema carcelario.
4) Aunque tuvo una educación básica, digamos que hasta que accede él mismo a la lectura y al pensamiento a través del incentivo de un educador en la cárcel, no tuvo acceso a una educación de calidad. Su poder hacer uso de la imaginación, de los sentidos y del pensamiento, se profundiza a partir de su *conversión* a partir de la lectura, el acceso a la cultura humanística, las preguntas, la voluntad de saber, etc. Un proceso que le fue permitido a través de un incentivo y el acceso a un capital cultural que le estaba antes vedado.

5) No tuvo antes en su período de niñez y juventud, ni en la cárcel, poder hacer uso de su propia mente en condiciones de libertad de expresión política. Fue su propia educación que al principio fue informal y luego formal, lo que le habilitó a ejercerla.
6) Obviamente que no pudo en este período previo poder evitar un dolor que no era beneficioso (este pensamiento de Nussbaum es de por si un poco vago, digamos que no es bueno que haya dolor, pero el dolor puede, a pesar de no ser deseable, ser beneficioso). Aunque podemos decir también con Nietzsche, en este caso, que lo que «no me mata me hace más fuerte» (200328) Es decir, pudo, a partir de un camino muy doloroso, y diríamos de una manera *resiliente*, transformar el sufrimiento en posibilidad, en pensamiento, en obra a partir del ejercicio de la libertad de pensamiento y la imaginación creativa.
7) En cuanto al desarrollo emocional de César, si bien existen probablemente personas que lo aman (su madre, abuela, hermanos, primos, amigos, vecinos etc.), no podemos afirmar que no haya sido afectado emocionalmente por culpa del miedo, la ansiedad, la injusticia, la tortura, la violencia en general que sufrió.
8) Claramente César después de su proceso de maduración y el desarrollo de su pensamiento, ha podido formarse una concepción del bien y del mal a partir de una reflexión crítica, cosa que le había sido impedida por la situación en la que vivió en la infancia, niñez y juventud. Al menos como él lo manifiesta, no tenía una situación que le permitiera elegir, robar o no robar, ser violento o no, odiar o no odiar. Tampoco una opción diferente que le permitiera la salida de un círculo vicioso de la delincuencia, droga, muerte.
9) Cierto que tenía la posibilidad de reconocer y afiliarse con seres humanos antes de su transformación, pero lo cierto que es no podía sentir empatía por aquellos que estaba dañando, y que no eran fines en sí mismos, sino medios que le permitían acceder a las cosas que le estaban vedadas por su condición de pobre y habitante de la villa miseria. No podía ponerse en el lugar del sufrimiento que al otro le infringía. Tampoco podía reconocer su propia estima afilarse a su propio destino, cuidarse. Solo a partir del autoexamen de sí y de los otros, que le habilita los pensadores, la literatura, el cine, etc. es que puede hacerlo y romper con el círculo vicioso de la miseria material y espiritual en la que estaba encerrado. No tenía antes (él decía que su vida antes no valía nada)

la posibilidad de no sentirse humillado (lo era todo el tiempo, por la sociedad y sus imágenes de éxito, por los policías por la gente afuera de su barrio). Luego dentro de la cárcel lo mismo, y a esto se le suman sus nuevos compañeros violentos dentro del sistema, los policías de la cárcel, las autoridades, los técnicos etc.). Obviamente que si bien en su barrio disfrutó de actividades recreativas estaba restringido en estas, en tanto padecía hambre, miedo, necesidades básicas insatisfechas. Esta capacidad también le fue limitada en la cárcel (como él mismo cuenta se lo torturó por pedir una radio).

10) Su capacidad de participación política si bien no estuvo afectada antes del encarcelamiento (de hecho no la ejercía dado que era menor), podemos decir que sí fue afectada por la falta de todas las otras capacidades insatisfechas que le anteceden y por la privación de libertad. Su capacidad material, en medio de la pobreza más extrema obviamente que estaba lesionada. Como el muestra en sus propias obras, el acceso que les está permitido es a trabajos medianamente *independientes* con la mugre, la basura, o de empleados domésticos y sometidos al abuso, a la explotación y la discriminación.

¿Qué puede un cuerpo a partir de la cultura y la educación?

Una de las películas de César González, precisamente se llama *¿Qué puede un cuerpo?,* que, parafraseando una frase deleuziana, trata de la vida en el barrio Carlos Gardel, sus imposibilidades, sus condicionamientos, el círculo de la miseria material y espiritual, el callejón sin salida de la violencia. Pero César da o puede dar vuelta a la página, evidentemente es un resiliente. Llamamos resiliencia a un proceso que ayuda a lidiar con acontecimientos vitales disociadores, estresantes o amenazadores de un modo que le proporciona al sujeto destrezas protectoras y defensivas adicionales (Henderson y Milstein, 2003). En definitiva, ser resiliente implica aprender a cuidarse, encauzando el dolor y a pesar de lo destructivo o negativo crecer. ¿Mas de dónde sacamos la fuerza para la resiliencia? De la voluntad de vivir que en el caso de César implica su apertura al mundo del conocimiento y la imaginación. Los niños y jóvenes resilientes tienen aspectos comunes que se encuentran en todos según Henderson y Milstein. Poseen capacidad crítica, de resolver problemas, de tomar iniciativas entre otras capacidades internas que les habilitan a salir adelante a pesar de todo. Posen un proyecto de futuro y una base de reconocimiento afectivo en su mundo más próximo.

El arma de César González

Dice Gilles Deleuze: «Huir, pero mientras se huye encontrar un arma» (Deleuze y Parnet, 2004). El arma que Cesar encontró ahora para huir, y más que huir, salir del círculo vicioso de la miseria, fue ese proceso de inquietud, autoconocimiento y cuidado, creencia en la humanidad como él dice, al que le habilitó la educación y la cultura. Salió para dar testimonio, como Primo Levi, de que el hombre ha nacido para más altos destinos, pero que no es un destino el que le condiciona, ni una casualidad, sino injusticias sociales, económicas, políticas, educativas y culturales. El enfoque de Nussbaum sobre las capacidades nos ayuda a tener herramientas conceptuales para entender por qué César estaba lesionado o negado en todas o casi todas sus capacidades. Y para entender la necesidad de políticas públicas que entiendan el desarrollo humano en término de capacidades. La formación humana a partir del último Foucault nos ayuda a entender la fuerza que tiene la inquietud de sí, el autoconocimiento y el cuidado en la formación humana desde una perspectiva filosófica (tema que trabaja Foucault en su *Hermenéutica del sujeto*, y retomado por Díaz Genis, 2016). A través del caso de César González, quisimos acercarnos de una forma general, a un enfoque que para nosotros es complementario, el enfoque de capacidades de M Nussbaum, la fertilidad y la importancia de la educación para el desarrollo de capacidades, y la importancia del cuidado de sí y de los otros como formación humana a partir del último Foucault y la importancia de pensar el individuo en un contexto social, económico, que lo reconoce o lo desconoce, y le habilita o no le habilita el desarrollo de capacidades internas.[31]

La conversión

El bicho de la inquietud le picó a César, s*u deseo de entender, testimoniar, es lo que le salva la vida.* Deseo apoyado por la lectura, por ejemplos de vida, por elementos que le permitirán conocerse y comprenderse. Lo que viven los pibes de villa miseria no es casual, es causal y estructural. Y solo se puede salir si se recupera la fe en lo humano y se garantizan las condiciones para el desarrollo de lo humano. Esta fe que César se la inyectó la cultura, el autoexamen, la inquietud, que le lleva al cuidado de sí, y una conversión, es más bien algo excepcional. Preguntas que nos quedan a partir del caso: ¿Puede acaso la cultura y la educación producir casos de conversión como el de César, si es así que estamos esperando para darle lo mejor de la cultura y la educación a los que

[31]«Ejerce asimismo una función capital para el desarrollo y la ejercitación de otras muchas capacidades humanas: es, pues, un "funcionamiento fértil" de suma importancia para abordar los temas de la desventaja y la desigualdad»

están en esa situación? ¿Cómo debería ser la formación de un sujeto para producir casos como el de César? Pues obviamente no se trata solo de conocimientos y habilidades académicas e intelectuales. Se trata de transformar la totalidad psíquica de un sujeto como dice Hadot. Se trata de formar para un *ethos*, o para un arte de existencia. Se trata sobre todo del ser humano, de lo que no hace humanos y no bestias, es decir, la cultura, una transformación profunda que nos convierta en pensadores de nuestra propia vida, en agentes de nuestro destino, en lucidos conocedores de nuestros padeceres, y en agente de transformación de nuestra propia vida y de la sociedad entera. César es un poeta y es un filósofo villero, o tumbero, como él dice de sí mismo. Él no ha dejado el barrio, y está mostrando el barrio al mundo. Está ayudándonos a entender su realidad para que no le ocurra o siga ocurriendo a los jóvenes de su adentro lo que le ha sucedido a él. Una cosa conmovedora dice de sí mismo. Ahora tiene su mujer y un hijo, y no es padre ausente. Mas dice que esa idea de que me debo solo a la familia es la que ha destrozado al mundo. Esa idea de familia propiedad. Esa solidaridad con los de adentro que son como nosotros y que son mi familia e insolidaridad con los de afuera. La familia que hay que cuidar es la humanidad que es un fin en sí misma. Y nos ayuda para ello, los conceptos del último Foucault, el enfoque de capacidades, y nos ayuda César, César que pesar de su Auschwitz personal, sigue teniendo fe en el hombre y sale a testimoniar, para que escuchemos, y escuchemos bien, antes de juzgar. Para comprender y mejorar. Para inventar, como César inventó películas, otros destinos para los habitantes del barrio Carlos Gardel y de otros similares. ¿Y finalmente se puede tener una vida buena en medio de una vida mala?

No, no se puede, pero la filosofía y la educación, al menos en el caso de Cesar González, fue una capacidad fértil que le ayudó a convertir una vida mala en una vida posible, su creatividad y su cultura, sus ganas de vivir y de cambiar la realidad, le permitieron entenderse y denunciar la realidad de esas vidas que no caben, que no tienen derechos, que no valen lo mismo o que no merecen ser lloradas, vidas precarias, vidas malas, pero aun así con posibilidades de convertirse en otra cosa y de construir por sí mismas *antidestinos* (Núñez, 2003). Butler lo deja claro, mi vida, la que vivo aquí, está vinculada con un afuera, con otros procesos de vida. Está relacionada con los diferenciales de poder que deciden qué es la vida y quiénes son aquellos cuyas vidas importan más. No puedo afirmar la vida, sino critico estos procesos que la niegan o la valoran de forma diferenciada.

Toda especie de castigo que lleva a la privación de libertad esconde los resortes profundos de una salida que tiene mucho más que ver con la venganza, como bien dice Didier Fassin en su libro *Castigar* (2018) que con el desarrollo de los sujetos y su humanidad. Si el mal se entiende como infracción o como falta y como responsabilidad exclusiva de los sujetos individuales, se parte de una falta total de comprensión del fenómeno delictivo. Con esto no queremos decir, que no hay libre albedrío, pero sí partimos de la necesidad de unir el sujeto con su sociedad. Pues hay una responsabilidad social detrás de la falta individual que no se deja ver, una gran falla, una grieta que es de todo el orden social, económico y cultural. El que delinque delata en su rostro el reflejo de un espejo en el que la sociedad no se quiere ver, mas es una grieta implicada en el todo social. No queremos decir en este escrito, que sea el caso concreto el que soluciona la globalidad, dado que hay que criticar necesariamente los procesos, como bien dice Butler que generan la pobreza, la injusticia, la falta de posibilidades y de desarrollo de capacidades en el sentido de Nussbaum. Y las respuestas biopolíticas a este fenómeno terminan reproduciendo la injusticia. Pero nunca hay que subestimar las posibilidades que el desarrollo de la capacidad educativa y cultural produce en el sujeto y su posible transformación en términos globales. No basta con castigar, hay que hacer mucho más, pues el castigo se legitima no solo como retribución de la falta, sino a través de un fin mayor, la recuperación de la persona y el bienestar de la sociedad toda. Dice Fassin que si el castigo no está justificado por las razones que uno cree y favorece la restauración de las infracciones, si se castiga más el estatuto social y económico del delincuente que al que delinque, se termina reproduciendo las inequidades y la injusticia de base. Entonces no se puede propiciar una vida buena a partir de una vida mala. Es hora de pensar muchísimo más a fondo y más complejamente este fenómeno y cortar el círculo vicioso que termina reproduciendo más o peor de lo mismo en los ya castigados cuerpos precarios, aquellos que la sociedad decide que no son dignos de ser llorados.

Bibliografía

Adorno, Th. (2002). *Educación para la emancipación***.** Madrid: Morata.

Butler, J. (2018). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacía una teoría performativa de la Asamblea.* Barcelona: Espasa Libros.

Deleuze, y Parnet, C. (2004). *Diálogos Gilles Deleuze-Claire Parnet*. Buenos Aires: Pre-Textos.

Díaz Genis, A.(2016). *La formación humana desde una perspectiva filosófica. Inquietud, Cuidado de sí y de los otros. Autoconocimiento.* Buenos Aires: Biblos.

Díaz Genis, A. (2017). A propósito del caso de César González: lo que puede en una vida y un sujeto la cultura y la educación. Mirando desde las complementariedades del enfoque de capacidades y el cuidado de sí. *Revista Edetania, 51*.

Fassin. D. (2018). *Castigar. Filosofía e historia/fundamentales*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Foucault, M**.** (1999). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Foucault, M**.** (2006). *La Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía occidental*. Madrid: Ediciones Siruela.

Hadot, P. (2009). *La Filosofía como forma de vida*. Madrid: Alpha Decay.

Henderson, N., y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Levi, P. (1989). *La Trilogía de Auschwitz*. Barcelona: Aleph.

Nietzsche, F. (2003). Ecce Homo, Madrid, Alianza Editorial.

Nowak, M. (2009). *Informe del Relator Especial sobre la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes*. Misión a Uruguay. Montevideo: ONU. Recuperado de https://www.refworld.org.es/pdfid/5d7fca9c5.pdf

Núñez, V. (Coord.) (2002). *La Educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social***.** Barcelona: Gedisa.

Núñez, V. (2003). El lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos. En J. García Molina (Coord.), *De nuevo, la educación social***.** Madrid: Dykinson.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal.* Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (2010). *Humanidades sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz. Recuperado de https://repensarlafilosofiaenelipn.files.wordpress.com/2015/11/martha-nussbaum-sin-finesde-lucro.pdf

Nussbaum, M. (2011). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano.* Barcelona: Paidós.

Recalcati Massimo (2014). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza.* Madrid, España;Anagrama.

Sección 3.
Políticas, enfoques teóricos y modelos sobre la cárcel

3.1. La trastienda del uso de conceptos y modelos analíticos cerrados y fijistas sobre la cárcel

Anah Laroca

Preguntarse qué es hacer ciencia
o, más precisamente, tratar de
saber qué hace el científico, sepa
este o no lo que hace,

no es solo interrogarse sobre la
eficacia y rigor formal de las
teorías y los métodos,

es examinar a las teorías y los
métodos en su aplicación

para determinar qué hacen con los
objetos y qué objetos hacen

(Bourdieu, 2000, 25)

El problema teórico-metodológico del uso y aplicación de conceptos sustancialistas y modelos analíticos cerrados: la puesta en escena de los sesgos

El presente texto parte de la reflexión sobre el uso habitual y científico de conceptos, metáforas y modelos analíticos sobre la *cárcel* que tienen la particularidad de clausurar el conocimiento sobre esta realidad específica y, como consecuencia, apunta a repensar también su enseñabilidad, fundamentalmente para aquellos que desarrollan actividades laborales dentro de este espacio. Para ello, se revisarán algunos modelos, conceptos o representaciones usadas y aceptadas, sin el cuidado epistemológico necesario, para problematizar cómo asir o entender la realidad de la *cárcel* desde su infinitud de dimensiones, multicausalidad, multidireccionalidad y complejidad social y, sobre todo, considerando las condiciones sociales que hacen de las relaciones en este espacio, una configuración de pujas simbólicas y objetivas específicas.

En la vida cotidiana y en la ciencia, todo lo que nos rodea está construido y signado por metáforas, conceptos, modelos o tipologías, donde el lenguaje juega y nos juega ciertos condicionamientos epistémicos a la hora de pensar y construir analíticamente esta realidad. Es usual se desconoce este efecto sobre la realidad interpretada y no se reflexiona acerca de cómo aplicarlos, controlarlos para buscar pensar en los márgenes de estas representaciones, habilitando otra comprensión y acción consciente sobre este espacio específico.

Llenamos el mundo de sentido con nombres, con dichos y con frases hechas. En las propuestas educativas abundan estos usos con cargas incluso valorativas, señalando lo permitido y lo posible (y, por ende, indicando lo prohibido y lo no posible); que llevan a desconocer procesos y actores, a partir de no nombrar, descalificar, segregar o estigmatizar desde un *saber* incuestionado. Todo está encerrado en cajitas nombradas y signadas, estantes conceptuales con una estructuración determinada, hasta completar grandes estructuras bibliotecarias, con sistemas de indización complejos de conceptos e ideas que sustancializan los objetos de esa realidad; haciendo olvidar que en el mundo lo que hay son relaciones entre *cosas* y *cuerpos*.

En el mundo de la ciencia también se usan constructos conceptuales, metáforas y modelos, con mayor o menor cuidado en su uso y vigilancia epistemológica sobre los obstáculos de conocimiento: Aunque parezca ser un principio ineludible ser riguroso en su aplicación, reconociendo y rectificando la distancia entre estos y la realidad, las prácticas performativizadas terminan por inhibir esa rigurosidad.

Cuando hablamos de la *cárcel* toda esta trama de representaciones cognitivas están presentes, tanto en los actores sociales que se vinculan a este espacio, como en la mirada de la academia; así como emergen en los procesos educativos para quienes trabajan en estos ámbitos. Desde el desconocimiento, muchas miradas externas y ajenas plantean análisis superficiales de estos espacios de interacción particular, donde las metáforas se vacían de sentido y operan con autonomía de la realidad referida. Quienes juegan en estos lares, manejan metáforas cargadas de juicios previos, producto de un cúmulo de experiencias sedimentadas o de concepciones sustantivas en los que han sido formados (muchas veces sedadas por sesgos ideológicos), sin reparar en las relaciones que en esa realidad operan, olvidando que como toda realidad socio-cultural está plagada de contradicciones, tensiones e incoherencias; produciendo por tanto un conocimiento asumido como coherente y verdadero, sin ponerlo en cuestión por la propia ascendencia afectiva y las evidencias experimentadas que lo confirman.

Muchas veces se termina corriendo el riesgo de generar lo contrario a lo intencionalmente buscado, inmovilizando y aislando a los sujetos y la realidad estudiada, con *representaciones esquemáticas y sumarias* (Durkheim, 1997, p. 48), cargadas de adjetivos, caracterizaciones y tipologizaciones infértiles. Artificios fijitas, esencialistas y monolíticos que nos alejan de la complejidad de los social.

Las dificultades del marco teórico-metodológico de Erwing Goffman: el actor como parte de la escenografía institucional

Es significativo abordar una extendida idea sobre las *instituciones totales* y su constreñimiento sobre los sujetos, al punto de caricaturizar a la propia institución, el entorno, los actores que allí operan y el intercambio entre ellos. Partiendo de algunas ideas recortadas del corpus teórico-metodológico de Goffman (2001), se suele escuchar -como expresión más o menos consciente- que los sujetos privados de libertad -por *sobredosis* institucional- no tienen historia, que están aislados de todo vínculo con el afuera, que el tiempo se detiene en el período de internación por tratarse de una pausa de su vida social -con su consecuente pérdida de identidad o de referencias del culturales- despersonalizándose por la acción opresiva de la institución; hasta considerarlos meros objetos. Estas ideas devienen de la concepción goffmaniana donde los internos sufren *mortificaciones del yo* dentro de estas instituciones, generando efectos degradatorios del sí mismo social. Es importante aclarar que, no es que se pretenda negar que el encierro produce efectos sobe los actores sociales que allí transitan, pero la cuestión es desde dónde se conciben estas afirmaciones, qué dejan afuera del análisis y cuáles son las tensiones de su enfoque.

Uno de los principales aspectos a reconocer es que existe a su entender una clausura con el afuera, presentando un modelo analítico cerrado y sin vínculos con lo externo, ni con las condiciones sociales que hacen de ese espacio un tipo particular de configuración social. Asimismo, los modos en que desarrollan sus intercambios simbólicos, con un énfasis en relaciones verticales, con la consecuente pérdida de los marcos para la acción, pueden ser discutidos en la medida que no identifica la pluralidad de intercambios —aunque más restringidos en sus posibilidades— en el adentro y con el afuera. Asumir acríticamente estas afirmaciones sustantivas supone riesgos, abstraer ideas sin reparar en la forma en que se usan las metáforas o los modelos, puede significar un alejamiento de la propia realidad representada, pues la realidad es más compleja y rica, cayendo en una evidente simplificación de este ámbito, de las situaciones que allí se dan, de los actores y sus relaciones dentro y con el afuera.

Estos conceptos de partida reducen a la persona privada de libertad a mero objeto inmovilizado y aislado de sus múltiples relaciones objetivas y subjetivas concretas, temporal y espacialmente presentes o no, dentro de la cárcel o fuera de ella. Asimismo, esta visión que erige lo institucional al modo de un aparato constrictor de los sujetos, le asigna un cuerpo densísimo a lo social-institucional, casi como con entidad propia,

reificada por sobre las dinámicas de las prácticas de los actores e instituciones que en ella participan. Claramente esta representación general una tensión cuando dicho planteo proviene de una perspectiva analítica que prioriza lo situacional de los intercambios simbólicos.

Los sujetos aparecen como *marionetas hipersocializadas* y, a la vez, hiperdespersonalizadas de lo que tienen de social en el caso de los internados. En este sentido, Pierre Bourdieu plantea que «Reducir el universo de las formas de conducta a la reacción mecánica o a la acción intencional vuelve imposible echar luz sobre todas esas prácticas que son razonables sin ser el producto de un propósito razonado, y menos aún de un cálculo consciente» (Bourdieu, 2008, pp. 159-160). Lo llamativo es que esta idea se sostiene por el autor para cuestionar a las corrientes teóricas objetivistas, que dan un alto peso a las estructuras objetivadas y también a aquellas que caen en el individualismo metodológico. Goffman cae reiteradamente en ambos extremos. En la teoría goffmaniana además, por momentos los internados son abstraídos de las relaciones de poder y de estas estructuras objetivas entre posiciones, y diría más, hasta llegan a deslindarse de las estructuras subjetivadas, como veremos más adelante al analizar al autor.

La tensión radica, entonces, en que muchos de los que se aferran a estos juegos discursivos goffmanianos, terminan siendo contradictorios cuando pretenden concebir y tratar a los privados de libertad y a los funcionarios como sujetos, potencias, a la hora de proponer estrategias de intervención socioeducativas o de fortalecimiento de su desempeño. Desde estas coordenadas es casi imposible, dado que terminan considerando a los internados como meros objetos condicionados, con la consecuente pérdida de su sí mismo, o altamente manipuladores como si estuvieran desligados de condicionamientos socioculturales internalizados y, por ende, razonables desde sus disposiciones simbólicas. La primer consideración inhibe considerarlos capaces de intercambios de construcción mutua y la segunda promueve la desconfianza, inhibiendo los acompañamientos basados en la creencia en el otro como potencia creativa.

Cabe preguntarse cómo los actores que tenemos como encomienda social, y más aún convencidos de que nuestras acciones profesionales pueden generar condiciones de cambio en los sujetos sociales, podemos partir de estas premisas que otorgan ese peso excesivo y opresivo de la *cárcel* sobre quienes transitan por ella, sin anular su propia intención. Para concebirlos en el cambio, en lo dinámico de las relaciones dentro y con el afuera, su condición de sujeto activo es un presupuesto ineludible. Ninguna corriente

teórico-metodológica o idea que los aísle de las dinámicas extrainstitucionales, los fije en tipologías estancas y homogéneas con sus respectivos roles como esencias, los conciba como *carencia*, sin historia, ni identidad dentro del recinto, puede dar cuenta de ello:

> Esto implica también analizar el «efecto cárcel», sin caer en lo impersonal, lo acultural y ahistórico como resultado absoluto de la imposición institucional. Por tanto, es necesario leer el efecto institucional con sus vínculos múltiples con el afuera, en una relación pasado-presente-futuro siempre operando (INR y MEC, 2014, p. 33).

El *efecto prisión* se siente en quienes transitan esos espacios, sin duda, la reducción de los vínculos, la lógica cotidiana del encierro y de seguridad, son algunos de los efectos de la rutina diaria para todos los agentes involucrados, pero esto no implica desconocer las condiciones sociales que dan cuenta de tipos de vínculos en el adentro —que muchas veces son externas a este ámbito—, ni desconocer que en el adentro hay sujetos que mantienen interacciones heterogéneas, desiguales, de dominación y de resignificación e, incluso, de resistencias comunicativa, social y cultural.

Asumir la condición de sujetos a todos los actores que juegan en este espacio, implica entender que la *cárcel*, a pesar de sus efectos inhibitorios del desarrollo personal, no los cosifica ni los transforma en meros objetos o en condicionamientos mecánicos de esta *superrealidad*. La *cárcel* como institución donde sus agentes desarrollan una dinámica específica, por supuesto que afecta la historia personal y colectiva, impacta en algún sentido en las culturas y las identidades de los actores (potenciándolas a veces y coartando su desarrollo o grados de autonomía, otras), pero en ningún caso las anula: «Negar esta compleja trama social y cultural previa, de construcción continua y de proyección futura es negar el carácter de sujeto a la persona privada de libertad, históricamente condicionado y hacedor de sus propias trayectorias, a la vez.» (INR y MEC, 2014, p. 23).

Esta exageración es producto de un constructo teórico que otorga una carga de racionalidad a lo institucional o de aquellos que trabajan en estos entornos, inexistente en la realidad pues en ella los sujetos pueden ser razonables de acuerdo a sus marcos culturales o subjetivos. A menudo el autor confunde su construcción conceptual con la realidad misma, en vez de identificar las distancias claras de una realidad mucho menos racional y mentada. Estas deficiencias teórico-metodológicas del autor hacen que parezca que escribe novela sociológica más que sociología, haciendo gala de una ficción

científica caricaturizada o teatral, al olvidarse por momentos que presenta un modelo y no a la realidad misma.

Como dice Bourdieu (2000), «La analogía es una forma legítima de comparación y esta es el último medio práctico que disponemos para conseguir que las cosas se vuelvan inteligibles» (p. 76). Comparar implica identificar las distancias, las diferencias en cada caso específico entre el modelo y la realidad y no sustituir este último por la realidad específica, pues entonces estaríamos regodeándonos en nuestra ideación creativa sin volver a lo real, cayendo en la ficción. La supuesta capacidad de operacionalización de la teoría goffmaniana y la seducción de sus conceptos pueden ser un gran obstáculo para la comprensión y acción en estos espacios. Terminan siendo, sin el cuidado epistemológico que busca controlar la *ilusión de la transparencia*, nociones sin rigor científico y referencias para la acción alejadas de lo probable.

Sustituir el modelo por la realidad es un error epistemológico frecuente, producto de los obstáculos cognitivos que todos los seres humanos tenemos en cualquier proceso de conocimiento y aprehensión de lo real, como producto de la propia forma en que abstraemos y vaya que este error es más de quienes aplican al autor sin resguardos, que del propio Goffman que al menos a veces recuerda que es necesario cursor estudios de caso que permitan ver el modelo analítico en situación. Entre los obstáculos más recurrentes en los procesos de conocimiento (y que en las ciencias sociales y humanas pueden significar un alejamiento del objeto de estudio) se incluyen la generalización, la finitud del mundo que nos rodea a través de la captación conceptual fijista e inmóvil de los fenómenos, la mirada sustantiva o esencialista (que implica la adjetivación, taxonomía y caracterización descriptiva de las *cosas* antes que las relaciones entre ellas) antes que relacional y contradictoria, la asociación mecánica entre variables antes que la mirada dialéctica y de acción recíproca de los fenómenos sociales.

Las relaciones y la distancia entre el modelo y la realidad penitenciaria: la caída de telón del escenario como lo real

La falta de ciertos controles epistemológicos de Goffman (1997) surgen del propio marco teórico-metodológico propuesto, que presenta una serie de tensiones y ausencias, cayendo en una fragilidad metódica. El error señalado en el apartado anterior se detecta más fácilmente en la obra del autor *La presentación del self en la vida cotidiana* (1997), que podría presumirse también aplicable de forma genérica al espacio carcelario (a menudo así se hace por parte de diversos actores que buscan leer este entorno social y

los intercambios de sus agentes). En esta obra, usa el modelo dramatúrgico para analizar los intercambios simbólicos dentro de establecimientos sociales con rutinas preestablecidas. En el propio texto se aclara que el modelo no sirve para analizar instituciones ni interacciones fuera de estos marcos, cuestión que muchos 'directores de obra' olvidan. Allí plantea algunas breves consideraciones acerca de por qué el modelo se distancia de la realidad: inexistencia de actores, personajes y público (dado que la distinción en la vida real respecto al actor y al personaje no existe); así como señala que «el escenario teatral presenta hechos ficticios; la vida muestra, presumiblemente, hechos reales, que a veces no están bien ensayados» (Goffman, 1997, p. 11), pero que en el modelo aparecen desarrollando acciones calculadas a la perfección, coherentes y coordinadas, recurrentemente olvidado por quienes aplican sus conceptos.

Es así que, para el autor, en estos espacios los sujetos intercambian impresiones, intentando manipular las construcciones de sentido o impresiones de otros, como los personajes en una puesta en escena. Pocos reparan en las aclaraciones del propio Goffman (1997) respecto a que la metáfora no se trata de la realidad en sí misma: «Al utilizar este modelo analógico trataré de no hacer mucho hincapié en sus insuficiencias obvias» (p. 11). Sin embargo, abundan en la obra aplicaciones de algunos conceptos, cayendo el propio autor en esta imprecisión al entrelazar descripciones empírica con los conceptos de su obra dramatúrgica y no desde el método comparativo. Es decir, es necesario testear los conceptos con la realidad, indagar sobre las distancias y las cercanías conceptuales en cada caso particular. Solo así el modelo cobra su fuerza heurística y su valor empírico.

Ni en *Internados* (2001), ni en *La presentación del self en la vida cotidiana* (1997), para Goffman los presupuestos sobre la realidad social y cómo conocerla, son abordados críticamente por el autor (y mucho menos por quienes lo emulan); es más, cuando avanza en este último texto termina cayendo en reiteradas tensiones no resueltas. Como se planteó, termina utilizando el cuadro conceptual como categorizador, un lente a través del que se mira, anulando las propias y pocas advertencias que hace sobre el modelo y su distancia con la realidad social. No repara en la distancia con realidades heterogéneas dentro de un mismo tipo de establecimientos con rutinas fijas. Es así que, un uso inadecuado de modelos analógicos que no «supone un distanciamiento decisivo respecto de los hechos, queda expuesta a las facilidades del intuicionismo, del formalismo o de la pura especulación…» (Bourdieu, 2000, p. 73).

El dramático resultado es sustituir el modelo por la realidad por todos aquellos que, seducidos por el juego de máscaras, terminan poniéndole un verdadero telón teatral a la realidad, que inhibe su aprehensión, comprensión y explicación. El cuestionamiento, por tanto, no responde al uso de conceptos, tipologías, constructos o modelos analógicos, sino a su aplicación y control epistemológico, a los efectos de observar las distancias y las cercanías entre la realidad observada y el modelo, para lo que no alcanzan breves aclaraciones que salven las apariencias metodológicas.

Pero las tensiones en la propuesta de Goffman continúan. Cuando presenta a los actores capaces de intencionalmente manipular las impresiones de los otros en las interacciones e intercambios simbólicos. Pero poco después de este planteo, es consciente que suprime toda posibilidad de construcción social compartida si se para en este individualismo extremo, entonces, recurre a un supuesto *consenso moral* dado en la situación concreta, para poder sostener que hay prácticas que son recurrentes, estandarizadas, persistentes y prefijadas. Este consenso *moral* se presenta respecto a la definición que los actores presentan en los intercambios, comprometiéndose a mantenerla, como un efecto de fe mágico producto de los reflectores del escenario. Vaciados de historia, de estructura social, de vínculos con el afuera, los actores creen o hacen *como si* las impresiones que reciben en esas interacciones cara a cara son genuinas y fuente de consenso a los efectos de preservar la situación. La moral no aparece como aquellas pautas culturales compartidas e internalizadas que orientan los sentidos de los actores, sino como una necesidad de mantener la promesa de las impresiones emitidas y emanadas. Pero la tragedia de las tensiones teóricas alcanza su punto álgido cuando poco después sostiene que los actores no actúan conforme a una moral, por el contrario, la usan como medio para sostener las impresiones que quieren generar en los otros, afirmando incluso que quienes interactúan son *mercaderes de la moralidad* (, 1997, p. 267).

Por tanto, no son sujetos que hayan internalizado y dispongan sus prácticas conforme a un sentido cultural, más o menos consciente, razonable de acuerdo a las construcciones intersubjetivas que instituyen el conocimiento social, habitualmente naturalizado; sino que sus actores usan de forma deliberada lo social. Como resultado en su modelo no se cuestiona dos aspectos importantes para comprender la realidad social: ¿por qué los actores desarrollan prácticas habituales más allá de las situaciones localizadas en un ámbito social específico? y ¿cómo explicar tal grado de racionalidad de los actores en su deliberada forma de manipular y controlar las impresiones, al punto

de usar la moral con esos fines? Evidentemente, a los riesgos metodológicos antes descritos, se le suma una tensión teórica irreconciliable.

Si a lo antes expresado le agregamos que la variable poder no está presente, que no se reconocen los nexos entre los procesos dentro y fuera del espacio específico, ni se repara en las temporalidades y territorialidades que se cruzan, que las continuidades y discontinuidades sociales o los condicionamientos objetivados y subjetivados por parte de los actores no están claros, entonces, el modelo carece de los elementos y nexos mínimos necesarios para aprehender una realidad rica en sus múltiples relaciones y sentidos, intensidad y extensión, así como en su complejidad y dinámica dialéctica. Entender las prácticas sociales de esta forma, eliminando de la escena las relaciones de poder objetivadas y subjetivadas, obviando que la construcción intersubjetiva de los sujetos no es un mero producto de un *consenso moral*, desconociendo las disposiciones sociales internalizadas en los actores en un marco de relaciones más o menos estable y perdurable, aunque siempre cambiante, es ver la realidad social con un lente empañado o —para seguir con la metáfora— es usar una máscara que no permite ver de manera adecuada la escena real.

Tanto en las *instituciones totales* como en la *analogía dramatúrgica*, los actores parecen cumplir rutinas prefijadas (los estereotipos o las máscaras sociales preexisten y son seleccionadas dentro de una rutina a cumplir en un tipo particular de establecimiento, así como las estrategias de mortificación son rutinas propias de toda institución total) y desarrollan estrategias de mortificación o de manipulación de las impresiones del otro respectivamente. Es posible advertir otra vez la tensión, pues no se aclara el tránsito entre lo social preexistente e impuesto a los sujetos a través de las máscaras sociales o rutinas institucionalizadas y la ductilidad manipulatoria o mortificante en las interacciones situacionales.

A los efectos de esta reflexión, Bourdieu (2008) maneja dos ideas clave que son suficientes para prender los reflectores sobre el punto anterior: el concepto de *práctica* y la idea de *intención inintencionada*. Al concepto de *práctica* lo distingue del de *conducta.* fuertemente asociado a la visión mecanicista de lo social, en tanto la práctica es el resultado de la conjunción entre las estructuras objetivas de posiciones desiguales y las disposiciones subjetivas internalizadas, donde los sujetos no solo ocupan una *posición* en el *campo* específico —en este caso, el *penitenciario—,* sino que *toman posición* dentro de las relaciones que entablan, de acuerdo a la lógica y reglas que imperan históricamente. Estas estructuras son siempre plausibles de cambio, dado que

es el ámbito de lo posible y no posible, pero está lejos de ser un determinismo mecánico, sino condicionamientos probables:

> El principal peligro del punto de vista objetivista es que, a falta de un principio de generación de dichas regularidades, tiende a deslizarse del modelo a la realidad, a reificar las estructuras que construye tratándolas como entidades autónomas dotadas de la habilidad de «actuar» a la manera de agentes históricos. Incapaz de captar la práctica si no es negativamente, como la mera ejecución del modelo construido por el analista, el objetivismo termina por proyectar en las mentes de los agentes una visión (académica) de su práctica que, paradójicamente, solo pudo descubrir dejando metódicamente de lado la experiencia que los agentes tienen de ella (Bourdieu, 2008, p. 32).

Esto último precisamente es de lo que adolece la obra de Goffman —a pesar de que no proviene de una corriente objetivista— cuando expone las máscaras sociales como rutinas prefijadas y no como predisposición internalizada —no determinista— a actuar, percibir y pensar que produce de forma probable determinadas prácticas sociales.

El sesgo contrario a una visión mecánica de los agentes y sus prácticas puede observarse en las corrientes fenomenológicas, donde como plantea Bourdieu (2008):

> Primero concibe a las estructuras sociales como la mera agregación de estrategias y actos de clasificación individuales, tornando imposible dar cuenta de su resistencia así como de las configuraciones emergentes y objetivas que estas estrategias perpetúan o desafían. Esta especie de marginalismo social tampoco puede explicar por qué y de acuerdo con qué principios se produce el trabajo de la producción social de la realidad en sí (pp. 33-34).

Este sesgo también puede verse en Goffman precisamente cuando describe los intercambios simbólicos entre actores como meras estrategias de manipulación de las impresiones del otro o cuando sostiene la visión de la moral como un mero medio para la manipulación individual y no como disposiciones internalizadas.

Ahora bien, las prácticas de los actores son producto y productoras de estas estructuras objetivas entre posiciones dentro del espacio social específico y de las disposiciones internalizadas en el juego de relaciones —más o menos duraderas, aunque siempre transformables—, pues «la lógica de la práctica es ser lógica hasta el punto donde ser lógico cesaría de ser práctico» (Bourdieu, 2008, p. 49). Esta forma de ver las prácticas escapa a todo intencionalismo racional o voluntarista de los actores y, por tanto, se separa de la idea de la manipulación manifiesta o de aquellos mecanismos perversamente calculados y racionalizados de mortificación, presentes de forma recurrente en las obras de Goffman —más allá de sus breves y eventuales advertencias—.

La mirada de Bourdieu se posiciona en las *prácticas razonables* -no racionales- de los actores y en una forma dialéctica de abordaje de la realidad social (incluso con grados de indeterminación vinculados a la cognición de las experiencias) y de acción recíproca entre supuestas *antinomias* de abordaje de lo social: objetivismo/subjetivismo, estructura/agente, sujeto/objeto, determinismo/libertad, permanencias/cambio, micro/macro, entre otros (Amaro y Laroca, 2010). Los sujetos están predispuestos, históricamente condicionados, tanto por las relaciones objetivas (realidad social objetivada, *hecha cosa*) y subjetivas (la realidad social subjetivada, *hecha cuerpo*), y es esa misma predisposición a actuar, a percibir y a apreciar lo que los hace una *intencionalidad desinteresada*. Es una práctica *intencional/inintencional*, por tanto razonablemente *intencionada* dentro de los grados de conciencia y claridad en los sujetos que los esquemas cognitivos y apreciativos permiten o no. En las prácticas cotidianas incluso ofician como *velo* de las diferencias, de la dominación y lo dinámico.

El marco teórico-metodológico de Bourdieu incorpora ciertas variables que le faltan a Goffman como la variable poder, una concepción de práctica social con un sentido inmanente y producto de relaciones históricas (objetivadas y subjetivadas), que conjugan la relación pasado-presente-futuro, en un cuadro conceptual dialéctico, abierto y capaz de captar las particularidades de cada ámbito de acción instituido en un campo. Quizás podamos hablar del *campo penitenciario*, aunque para ello deberíamos evidenciar empíricamente las categorías señaladas con la realidad específica, entre otros muchos procedimientos analíticos que el autor entiende necesarios.

La acción dramatúrgica como tipo ideal de obra científica

Ahora bien, hasta aquí cuestionamos el modelo, su aplicación y las tensiones de un análisis social que no termina de cerrar en términos explicativos y epistemológicos de los procesos sociales, e incluso de los propios intercambios comunicacionales o simbólicos. Sin embargo, es posible recurrir a Max Weber para salvar las distancias de un modelo que quizás con los cuidados epistemológicos necesarios pueda contribuir a la comprensión de situaciones y explicación de las prácticas en un ámbito de relaciones de poder determinadas.

Es desde Weber que Bourdieu retoma el método comparativo a partir de modelos analógicos o tipologías de acción social. Weber señala no solo cómo ha de construirse, sino también las dificultades de la aplicación de un constructo conceptual (comprobación), identificando los riesgos de los *sesgos* en este proceso de *conquista,*

construcción y comprobación del objeto de estudio, a través de los procesos de recorte de la realidad a conocer, los problemas seleccionados y el constructo a crear:

> Si de continuo se reitera la creencia de que esos puntos de vista podrían «extraerse de la materia misma», ello se debe a la ilusión ingenua del especialista, quien no se percata de que, en virtud de las ideas de valor con las cuales inconscientemente ha abordado la materia, ha destacado, de la infinitud absoluta, un pequeño elemento en cuanto lo único que interesa a su consideración (Weber, 1997, p. 71).

Está claro que el constructo no es la representación de la realidad estudiada, pues el científico apenas realza un pequeño número de aspectos a analizar de la infinitud de posibilidades reales. En este acto de *conquista, construcción y comprobación* el investigador está permeado por sesgos mayoritariamente culturales (*ideas de valor* de la época y de la comunidad científica); de ahí el cuidado que debe tener en estos momentos analíticos la actividad científica. A este planteo podemos agregar, según Bourdieu (2000), sesgos de orden social como ser los relativos al género, la ideología, la trayectoria vital del científico, las luchas que ha entablado en el marco del campo científico, las tradiciones teórico-metodológicas en las que ha sido formado, la pretensión de sentirse libre de condicionamientos, entre otras.

En este sentido, Weber establece de manera temprana algunos aspectos a considerar que indican precisamente la distancia entre el modelo o constructo y la realidad analizada, buscando controlar no sustituir el primero por la última. Por un lado, plantea que

> respecto a la investigación, el concepto tipo-ideal pretende guiar el juicio de imputación: no es una «hipótesis», pero quiere señalar una orientación a la formación de hipótesis. No constituye una exposición de la realidad, pero quiere proporcionar medios de expresión unívocos para representarla (Weber, 1997, p. 79)

El tipo ideal (constructo o modelo) debe ser elaborado con claridad según ciertas normas lógicas, dado que es una representación ficticia que permite a quienes la usan para analizar determinados aspectos de la realidad, tener una referencia compartida y elaborada a partir de reglas claras de procedimiento, incluyendo la vigilancia epistemológica necesaria. Uno de los cuidados destacados en este proceso cognitivo implica, precisamente, no usar a los tipos ideales como un fin, sino como medio para entender la realidad.

Ahora bien, el constructo que Goffman presenta es altamente racional, dado que el realce de los nexos de sentido otorgados a los actores ficticios son racionales en cuanto

a medios y fines. Esto, lejos de ser una dificultad desde el punto de vista metodológico, es según M. Weber una ventaja analítica. La tipología más conveniente metodológicamente para el estudio de lo social es la racional con arreglo a fines, porque es la que permite mayor inteligibilidad y univocidad para comprender la acción real: «Cuanto con más univocidad se construyan estos tipos ideales y sean más "extraños" en este sentido, al mundo, su utilidad será también mayor tanto terminológica, clasificatoria, como heurísticamente» (Weber, 2004, p. 17).

La gran dificultad en el modelo analógico de Goffman, entonces, no es haber usado un marco racional de interacciones, *como si* los actores otorgaran sentidos calculados y mentados a partir de dominar conscientemente las condiciones y efectos de sus acciones, pues usado siguiendo las reglas de procedimiento metodológicos y con control de sesgos, podrían servir para la comprensión de las interacciones sociales en el ámbito penitenciario de manera más unívoca. Las debilidades están presentes en la descripción de situaciones reales vinculadas a un sistemas de taxonomías, pues la literatura goffmaniana (y los usos menos cuidadosos aún de los que toman este marco, trasponiendo los conceptos a las realidades específicas) cae con frecuencia en lo que Bourdieu denomina *sociología espontánea* (2000). Es decir, en un uso incontrolado del aparato conceptual en un doble sentido: por un lado, como aparato teórico donde los conceptos cobran una función dentro del micro sistema de interacciones y, por otro lado, como aparato que presupone una realidad cerrada, sin interacciones con el entorno, donde es abstraída la historicidad de los agentes e instituciones que en ese espacio transitan, donde la rutina o roles son vistas como acciones mecánicas o con intencionalidad consciente y no desde la configuración de predisposiciones vinculadas a los juegos de relaciones de poder entre posiciones objetivas de los actores específicos, en un espacio social específico con sus reglas propias y con efectos siempre probables.

Los desafíos de la enseñanza: el despojo del vestuario de las nociones y teorías previas

A nivel de la enseñanza de funcionarios penitenciarios -sean estos civiles o policiales- se presentan desafíos vinculados a las reflexiones que anteceden, en cuanto al abordaje de esta realidad social específica. Entre los que cuentan pensar las formas de trabajo para que educadores y participantes de las propuestas educativas penitenciarias, se despojen de aquellas ideas que han sido formadas sin cuidado o a partir de la

experiencia acrítica y naturalizada, con la carga de sentidos y sentimientos que ello implica.

Entre las intencionalidades educativas dirigidas a quienes trabajan con personas privadas de libertad, está el hecho de promover la concepción sobre estos últimos como sujetos culturales (aunque su cultura no sea necesariamente en todo compartida con la de aquellos que desarrollan tareas de trato y tratamiento en las cárceles) y como producto y productores de múltiples relaciones sociales, también en el período de encierro o internación. Ello implica concebirlos con historia y trayectorias, identidades acordes a los roles o relaciones que entablen con otros —funcionarios, otros internados, actores pertenecientes a otras instituciones que intervienen en este entono particular, familia, entre otros— y disposiciones a percibir el mundo y las relaciones que en él se desarrollan de una manera determinada; antes, durante y después de la privación de libertad; pues estas afirmaciones no implican desconocer el *efecto* de ese espacio institucional específico sobre los actores que por él transitan.

Esto lleva a trabajar desde las coordenadas *identidades-alteridades* (siempre múltiples en cada sujeto) y promover aprendizajes significativos identificando los diversos territorios subjetivos que atraviesan a los actores, para lograr entender al otro (y a uno mismo) como potencia (y no como carencia). Es decir, romper con las prenociones que les atribuyen a los internados penitenciarios una suerte de vaciamiento moral y cultural, o la pretendida e infundada suspensión de la dinámica temporal y la incapacidad de construcción o reafirmación de identidades.

Se trata también de poner en duda la desconfianza sobre las intenciones y los posibles juegos de *manipulación intencional y calculada* de la población que está privada de su libertad ambulatoria, como actos plenamente conscientes y deliberados. Esta suerte de vaciamiento, de abstracción temporal y espacial y mirada plenamente intencional de los actores, los cosifica, automatiza en actos mecánicos, al punto de percibirlos como entes u objetos producto del peso institucional.

El espacio penitenciario es un territorio particular, con sus reglas, sus intereses en juego, sus actores que *ocupan posiciones y toman posición*, en el juego social correspondiente. En sus jugadas portan con las disposiciones culturalmente internalizadas antes y durante su tránsito por ese espacio particular, donde los *efectos de la cárcel* como una especie de *imposición cultural* (no solo física), son reproducidos o resignificados, adaptados e, incluso, resistidos por los diversos agentes que conforman

ese espacio. Las lecturas esencialistas, homogeneizadoras y que no permiten ver las relaciones inhiben acercarse a lo que hay de social en el escenario penitenciario.

Asimismo, para quienes ingresan a propuestas educativas para trabajar con privados de libertad, es necesario que revisen sus nociones y prácticas (en el sentido planteado *de cuidado epistemológico*), a los efectos de poder promover aprendizajes significativos y críticos con relación a sí mismo y la población objetivo. Solo así podrán mostrar, comprender y dejarse movilizar y no sustituir el saber, la percepción, los valores y el sentido de unos sobre otros.

Es necesario abordar explícitamente en la enseñanza de estos funcionarios las tres dimensiones o momentos analíticos de los procesos de aprendizaje: *conceptos, procedimientos y actitudes*; entendiendo que en el mismo acto de aprendizaje estas tres dimensiones se presentan de forma articulada y redundan en la construcción de ciertas disposiciones profesionales. Las intenciones educativas, los contenidos de enseñanza, las estrategias metodológicas y las formas de evaluación han de apuntar a hacer explícito su abordaje integrado e integral, ya que la construcción profesional es el resultado de su articulación.

En todas estos componentes de los procesos de enseñanza y de aprendizajes es importante abordar las formas en que abstraemos, dado que esta puede caer en la percepción sustancialista, fijista, inmóvil y, por ende, distintiva y hasta discriminatoria y prejuiciosa. Mirar las relaciones y las condiciones sociales en que se desempeñan, desde una perspectiva abierta, plural y flexible permite otras lecturas del territorio y sus actores. Es decir, es significativo que la enseñanza de funcionarios penitenciarios pueda promover la disrupción con las nociones previas de quienes trabajan en estos entornos, así como puedan reconocer las ideas espontáneas provenientes de un uso acrítico de la propia academia; despojándose de los sesgos de estos constructos —como acto disruptivo sistemático—, para comprender y actuar en esta realidad con cierta vigilancia epistemológica —en lo teórico y metodológico— sobre sus prácticas. Todo ello, no sin antes trabajar con la comunidad docente en el mismo sentido.

El uso de modelos y tipologías en las aulas debe someterse a la reflexión, contrastación, identificando qué nos permiten leer y qué no de la realidad; cuánto la realidad específica se aleja o se acerca al modelo, para lograr una comprensión menos condicionada por los constructos conceptuales estereotipados y naturalizados. Las nociones han de someterse a la revisión de sesgos ideológicos, técnicos y performativos que el uso continuado haya naturalizado. Estas rupturas mínimas deben partir de la

explicitación y sometimiento de las ideas y las prácticas, al debate público y controles cruzados. Es necesario someternos al análisis de las condiciones sociales que hacen que esa realidad específica sea abstraída de una manera o de otra. Todo ello, para identificar qué y cómo realzamos determinados aspectos de esa realidad (o problemas) y no otros y que muchas veces distan de los nexos reales, los sustituyen o los contaminan de sesgos de género, ideológicos y morales, entre otros.

El proceso de enseñanza implica reconocer lo que saben, no para modelizar, sino para trabajar con ellos en la búsqueda de opciones y elecciones lo más conscientes posibles de aquellos marcos teórico-metodológicos más pertinentes para desarrollar una práctica crítica; promoviendo la metacognición y evidenciando lo naturalizado; que tiende a velar el mundo que nos rodea o a creer ingenuamente en todo lo que se nos propone. Esto es posible siempre que se parta de la concepción de construcción del conocimiento como algo público y democrático, por ende, debatible y estimulador del deseo por aprender de forma constante; a los efectos de actuar en situaciones siempre cambiantes y complejas dentro de este ámbito.

La enseñanza no implica levantar escenarios, seguir rutinas ensayadas, promover automatismos conceptuales y prácticos, sino por el contrario, se trata de bajar telones que nublen la mirada crítica de sus propias prácticas y de los otros, para disponerlos al aprendizaje constante de su entorno de trabajo, identificando la complejidad de lo social que atraviesa a todos quienes en este escenario actúan.

Bibliografía

Alexander, J. (1997). *Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial*. Barcelona: Gedisa.

Amaro, M., y Laroca, A. (2010). *Reflexiones sobre sociología y su enseñabilidad*. Montevideo: ANEP.

Bachelard, G. (2000). *Las formación del espíritu científico*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.

Bourdieu, P. (2000). *El oficio de sociólogo*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.

Bourdieu, P. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Durkheim, E. (1997). *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Akal.

Goffman, E. (1997). *La presentación del self en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

Goffman, E. (2001). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.

Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) y Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2014). *Sujetos al cambio: ensayos sobre la intervención y gestión educativo-cultural en contexto de encierro*. Montevideo: MI.

Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Weber, M. (1997). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Weber, M. (2004). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

3.2. Cuando la miseria es normalización, el indiferente es rey

Estefanía Cabrera Del Valle

Presentación

La prisión avergüenza; muros altos y grandes edificaciones sostienen, desde mediados del siglo XIX, el éxito de la modernización e institucionalización del castigo en Latinoamérica. A diferencia de cómo se publicita actualmente, en relación con el eje de la *rehabilitación*, las prisiones de nuestra región surgen como una forma de incapacitar y contener a los presuntos delincuentes.

Confinamiento, separación y aislamiento.

Soledad, silencio y culpa.

En este texto se piensa a la prisión enmarcada en un entramado político, social e institucional que la construye, produce y reforma a través del tiempo. En este escenario subyacen los discursos sobre seguridad pública a la hora de interpelar su función, mientras que su ineficacia o éxito se mide en relación con la implementación, reforzamiento y gestión de prácticas punitivas y de control social que se expanden a toda la población.

Miedo, inseguridad e incertidumbre.

Las prácticas cotidianas de segregación, marginalización y exclusión frente a la persona que vivencia la privación de libertad, potencia el círculo carcelario-reincidencia, reforzando las lógicas del delito en *libertad*. La vivencia de la exclusión en las periferias urbanas se nutre de procesos de criminalización y represión policial, pero también de las principales causantes de inseguridad social: empleos precarios, altas tasas de desempleo, actividades marginales y la policía como figura de orden.

Uruguay es el segundo país más pequeño de Sudamérica, con una población de 3.290.000 de habitantes, con un sistema penitenciario que supera las doce mil personas privadas de libertad. En efecto, los datos más recientes disponibles lo ubican en el primer lugar en América del Sur, con 366 adultos privados de libertad cada 100.000 habitantes. En sus instalaciones hay veinte veces más homicidios y seis veces más suicidios que en la sociedad en general (Comisionado Parlamentario Penitenciario, 2016; Fiscalía General de la Nación, 2020). La predominancia y la naturalización de la violencia hacia los otros y hacia sí mismos en estos espacios interpela la artificialidad y los contenidos que guían la vida en prisión.

¿Qué ocurre con el acceso a la educación y a la cultura? El ejercicio pleno de los derechos humanos, el respeto a la dignidad humana, la producción de vínculos sociales y políticos en prisión no se constituyen como la principal preocupación para la convivencia en sociedad.

Me convoca en este sentido interpelar la función educativa de la prisión y sus desafíos, este texto se escribe desde la memoria, recupera información y vivencias compartidas en talleres de educación no formal desde 2014 como tallerista/educadora y psicóloga con jóvenes y adultos para la creación de nuevas redes.

El texto se divide en tres partes. La primera se denomina «Los sospechosos de siempre: las caras del miedo» y en ella se critican los discursos dominantes de seguridad y los mecanismos de control social. La segunda parte, «Humanización en las cárceles uruguayas. ¿Remontar, o sumergir el barco?», problematiza la naturalización del encierro, la violencia en la convivencia en relación con los derechos humanos. La última parte, «Experiencias intramuros: movimientos hacia adentro», relata tres experiencias educativas en diferentes momentos con adolescentes y adultos en diferentes centros penitenciarios, cada una de ellas atravesadas por sus particularidades y complejidades.

Los sospechosos de siempre: las caras del miedo

El miedo forma parte de las emociones que nos constituyen como seres humanos. Las emociones se encuentran en el origen de la motivación que nos lleva a la acción y nos ayuda a afrontar problemas de identidad personal y colectiva. Si tomamos como referencia la pirámide de Maslow el miedo se ubica en el segundo bloque de necesidades: seguridad y protección. Sentirnos a salvo es un deseo arraigado frente a la vulnerabilidad y dependencia que nos caracteriza a los humanos (García, 2019).

Por lo tanto, por su relevancia para la vida en comunidad, es necesario gozar de ciertos niveles de seguridad que deben ser garantizados y legitimados por el gobierno.

La Constitución uruguaya en su sección II Derechos, Deberes y Garantías, artículo 7, expresa: «Los habitantes de la República tienen derecho a ser protegidos en el goce de su vida, honor, libertad, seguridad, trabajo y propiedad. Nadie puede ser privado de estos derechos, sino conforme a las leyes que se establecieren por razones de interés general» (Uruguay, 1967).

Ahora bien, ¿cómo opera y qué efectos tiene el miedo como dispositivo de control en nuestras sociedades capitalistas? La vida humana se encuentra amenazada en una

sociedad que define la identidad de los sujetos en relación con el tener mientras que la brecha entre la capacidad de compra y las ofertas del mercado es cada vez más amplia.

> Acorralado por la necesidad: esa es la definición elemental de aquel que, año, tras año, reduce la materia ontológica de su existencia. La falta, la angustia, la fatiga, las obsesiones solitarias que nos llevan a creer que se está perpetuamente vigilado, seguido, amenazado, interpelado, no son, como se dice, inconvenientes del progreso, accidentes de la vida moderna, sino realidades proyectadas por un sistema (Virilio, 1999, p. 27).

De esta manera las frustraciones y los miedos agudizan y deterioran las formas de convivencia y potencian los conflictos naturalizando la violencia, la agresión y la muerte. La incapacidad para aceptar a las demás personas pone en movimiento fuerzas polarizadas transitando emociones de odio, envidia y venganza buscando la homogeneización y desaparición de las diferencias (Useche, 2012).

La implementación de las nuevas políticas latinoamericanas frente a los conflictos sociales surgen de las reformas neoliberales, que tuvieron lugar luego del retorno a las formas democráticas en el período comprendido entre los ochenta y los noventa.

Lo que hoy entendemos por seguridad ciudadana se ha constituido sobre diferentes lineamientos tanto de carácter económico como social (Arbesún, 2012). Esta idea de seguridad parece reemplazar la concepción de la prevención del delito como parte de los programas de Estado, e introduce en estos elementos sobre situaciones predecibles que afectan y producen consecuencias negativas en lo que respecta a la convivencia en la sociedad (Gabaldón, 2004).

La exclusión, marginación, desintegración y fragmentación social como conceptos recurrentes en las políticas desarrolladas desde el retorno de la democracia en el país han tenido efectos en las formas de la pobreza y la indigencia, además de ser acompañadas por reformas legislativas de criminalización de la pobreza a través del ejercicio punitivo (Arbesún, 2018), pero también el reclutamiento policial es parte del proceso selectivo de criminalización de dicho sistema, se desdobla en un proceso análogo con el de victimización, ya que se apela a los mismos espacios territoriales. En otras palabras, el riesgo de victimización, de criminalización o de policiación se distribuye en aquellas clases que no tienen capacidad para pagar su seguridad, se tornan funcionales en la medida que se neutralizan las posibilidades de otras formas de participación colectiva o política o la toma de conciencia sobre su situación.

Según Eugenio Raúl Zaffaroni (2011) las agencias del sistema penal pueden identificarse como específicas e inespecíficas según se ocupen de ejercer tal poder o

estén incidiendo en un campo más amplio. Las primeras se pueden identificar con las ejecutoras y policiales, las judiciales penales, las penitenciarías, las de reproducción ideológica, las ONG, las internacionales (especializadas en los niveles mundial o regional) y las transnacionales (influyen sobre los gobiernos desde otros gobiernos), las segundas, se refiere a los poderes legislativos y ejecutivos, los partidos políticos, y especialmente los medios masivos de comunicación, que según el autor comprenden un aparato de publicidad del sistema penal.

Los postulados de Ian Hacking son relevantes a la hora de problematizar la creación de clasificaciones que confluyen en un espacio de posibilidades para la identidad. A este proceso entre las formas e interacciones entre personas y clasificación, le denomina efecto bucle, y se relaciona con las maneras en que la propia sociedad se concibe a sí misma, en lo que respecta a modos de pensar, controlar y tratar a los sujetos clasificados, afectando también la percepción que tienen de sí mismos. Las personas clasificadas se adaptan y desarrollan de acuerdo a los sentidos de las descripciones que le son impuestas, al tiempo que crean sus propias formas, en las que el conocimiento es parte fundamental de esta interacción que crea modos de ser por medio de acciones y situaciones entre instituciones y prácticas que históricamente van cambiando la comprensión y sensibilidad en nuestras sociedades (Martínez, 2005). ¿Inventar/nos o construir/nos?

Actualmente el discurso segregacionista no se traza en el plano de lo biológico, sino desde lo cultural y simbólico, no se explicita la superioridad de determinados grupos/pueblos frente a otros, la discusión se entabla en el plano de lo perjudicial que sería derribar las fronteras que separan, por lo antagónico de las formas de vida y las costumbres, es decir un *racismo diferencialista* (Balibar, 1991 en Crisafulli, 2014).

El sentido del racismo científico de finales del siglo XIX y principios del siglo XX ha desaparecido, una metamorfosis en el sentido clásico de «la raza» como el elemento diferenciador. A partir de lo anterior, Lucas Crisafulli (2014) plantea un *neorracismo latinoamericano* que surge de la construcción social de determinadas características culturales como peyorativas, que legitiman la inferiorización con la clase social baja y sus elementos culturales: tipos de música, vestimenta, cortes de pelo, entre otros que están relacionados con el contexto en el que se producen.

Son las interpretaciones y los contextos sociales los que crean y convierten actos en delitos y personas en delincuentes según el grado de percepción. La tendencia a ver ciertos actos como delitos y gente como delincuente depende de la distancia social,

seguramente si la persona pertenece a un ámbito cercano, es más factible que se cree una resistencia a ver dichos actos como tales. En cambio, cuando se constituyen como experiencias lejanas, aparecen las situaciones segregacionistas que refuerzan el estigma social, dónde el discurso racista/discriminatorio impregna la cotidianeidad y dificulta el ingreso a espacios de interacción social a personas catalogadas como presuntamente peligrosas en nombre de la seguridad pública.

Poco importa la forma en que se justifique la etiqueta, llamémosle desviados, drogadictos, anormales, reos, delincuentes, transgresores, malandros, pichis, chorros, infractores. Los hechos, tal como los percibimos, no se encuentran ordenados naturalmente en el mundo, toda clasificación es arbitraria, se constituye en interacción con las personas mediante procesos sociales. Ciertos sistemas de clasificación de anomalías surgen al interior de la sociedad en función de intereses que se ajustan con la realidad político-social.

El delito es presentado como una oferta casi ilimitada, y la demanda en forma de seguridad se hace eco en el mundo. Toda institución del control del delito forma parte del sistema productivo, también por su importancia económica es de suma importancia en nuestras sociedades. Produce control. Ahora bien, si el control del delito es una industria, también hay que tener presente que se encuentra regulada por distintas fuerzas y normativas de orden moral (Christie, 1993; Hulsman *et al.*, 1993).

¿Será que estas últimas la potencian en vez de limitarla? ¿Qué ocurrirá con su producción si sigue esta lógica de expansión? ¿Seguridad para quiénes? ¿Cómo se administra la violencia cotidiana dentro y fuera de las instituciones de seguridad? ¿A quiénes protege?

Por ende, el fenómeno de la inseguridad puede definirse como un engranaje que se alimenta tanto de elementos materiales como simbólicos: comportamientos, representaciones, visiones, discursos, estereotipos, prejuicios, pero lo fundamental es asumirla como una fuerza que produce violencia (u otras consecuencias), y por lo tanto, no se reduce simplemente a hechos delictivos (Paternain, 2013).

En definitiva, la contradicción inherente al ejercicio de la democracia moderna se expresa en el hecho de que la seguridad como derecho, de cumplirse a plenitud conduciría a movilizar medios que resultan ser atentatorios al propio derecho. Es decir que por ejemplo, el aumento de la autoridad que se le exige al Estado a través de ciertos discursos de «mano dura» o «tolerancia cero», se desliza o vincula posiblemente a la restricción de las libertades públicas (Castel, 2004).

Recientemente en nuestro país se aprobó la Ley de Urgente Consideración (LUC) n.º 19.889 que involucra cambios en temas de seguridad pública, económicos y sociales. Con respecto a la seguridad pública se han generado movilizaciones y debates por el carácter «regresivo» de sus propuestas. El enfoque se coloca en el «restablecimiento» de la autoridad perdida y no en derechos humanos y el propio bienestar de la sociedad. Algunas de las propuestas son: aumento de penas, libertades en el accionar de la institución policial, limitaciones en la posibilidad de trabajar a las personas privadas de libertad, creación de nuevas cárceles y aumento de penas para adolescentes incorporándose la noción de *peligrosidad* (Ley n.º 19.889, 2020).

Con respecto al aumento de la población carcelaria y la emergencia que supone la sobrepoblación, el actual ministro del interior propone la creación de tres nuevos establecimientos penitenciarios en este período de gobierno (2020-2024) (*La Diaria*, 2020).

¿Es la prisión una respuesta efectiva? Si bien históricamente interpela la correlación entre la capacidad rehabilitadora y la función efectiva de la prisión en toda sociedad, también interroga la aceptación en el propio espacio social que prolonga el estigma y alimenta el círculo de la reincidencia. Es pertinente entablar la discusión más allá de un adentro y un afuera carcelario y hacer una lectura más amplia que permita visualizar los obstáculos que mantienen a las personas dentro de las lógicas del delito (Arbesún, 2011). Pareciera que pensar sobre transformaciones solo hacia el interior de las cárceles y en términos cuantitativos no soluciona la grave situación de encarcelamiento que sufren en la actualidad los países latinoamericanos y en particular Uruguay que ha experimentado un aumento del 600 % entre 1963 y 2012 en relación con la población nacional que se incrementó un 20 % en el mismo período de tiempo (Díaz y Rama, 2014) En 1999 el país tenía unos cuatro mil presos, mientras en noviembre de 2019 teníamos la cifra récord de 11.574 que no para de aumentar (Comisionado Parlamentario Penitenciario, 2019).

Humanización en las cárceles uruguayas: ¿remontar o sumergir el barco?

Las prisiones latinoamericanas se constituyen como entornos violentos por varias razones; la coexistencia de un número elevado de personas que conviven en un mismo espacio contra su voluntad y la aplicación de un proceso penal (castigo) por haber infringido las normas del pacto social. Dicha complejidad inevitablemente lo hace un espacio doloroso y conflictivo de privaciones y efectos negativos no solo para quién la

atraviese, sino también para sus familias y la comunidad en general. Tales efectos también van permeando los objetivos que se plantea la prisión en su función *rehabilitadora* o de *reinserción* en las actividades diarias disminuyendo el interés y la participación en espacios comunes.

La naturalización del encierro como regulador de la existencia trae consecuencias en los hábitos y las conductas de las personas

> qué ha sucedido para que la cárcel, institución reciente, frágil, criticable y criticada, haya podido penetrar en el campo institucional a una profundidad tal que el mecanismo de sus efectos llegue a convertirse en una constante antropológica (Foucault, 1996, p. 53).

Tal es así, que en algunos casos puede ser nulo el interés o la demanda para la participación en actividades sociales, laborales o educativas.

¿Qué expresa, o qué enunciados se hacen visibles a través de la prisión-institución?, ¿Qué propósitos esconde la condición de *delincuente* en relación con el derecho? ¿Por qué dichas personas son habladas e interpretadas por la autoridad y no se construyen espacios para que puedan hablar por sí mismas?

Atravesar un proceso legal y perder la libertad ambulatoria no debería llevar consigo la vulneración de los demás derechos inherentes al ser humano, si nos remitimos a las normativas internacionales, más específicamente a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, respecto a la educación se expresa en su artículo 26 que: «Toda persona tiene derecho a la educación […]. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales» (Organización de las Naciones Unidas, 1948, s/n)

¿Cómo se pasó de ignorar a problematizar el tema? Ha sido fundamental la creación y posterior implementación de diferentes leyes y organismos para regular la grave situación de vulnerabilidad de las PPL.

En 2003, se crea el comisionado parlamentario penitenciario, como un órgano que promueve y protege los derechos de las PPL enmarcada en la Ley n.17.684, dos años después, Tabaré Vázquez en su discurso de asunción declaró a todo el sistema penitenciario en «emergencia humanitaria». Una de las leyes más relevantes fue la aprobación de la Ley de Humanización y Modernización del Sistema Penitenciario (Uruguay, 2005), que reglamenta distintas prácticas dentro de la cárcel en relación con temáticas de gran importancia para generar una mejora en las condiciones, por ejemplo, la redención de pena por trabajo y estudio, entre otros (Ministerio del Interior, 2011).

Hasta ese período hablar de temas educativos, formales o informales dentro de las cárceles era tarea voluntaria y limitada solamente a unos pocos establecimientos.

Esta situación reflejaba la heterogeneidad de criterios utilizados sobre educación en relación cada cárcel del país que respondía, por un lado a la Dirección Nacional de Cárceles, Penitenciarías y Centros de Recuperación (DNCPyCR) y por otro, al Centro Nacional de Rehabilitación (CNR) y en el interior de acuerdo a cada Jefatura de Policía departamental.

Progresivamente, la unificación del sistema de gestión de los centros penitenciarios ha sido uno de los objetivos principales, al igual que la incorporación de personal civil (operadores penitenciarios) para el tratamiento y rehabilitación de las personas privadas de libertad, dejando la figura del policía para vigilancia fuera de los centros. Es a partir de 2005 que la educación se vuelve un elemento fundamental para la rehabilitación del sujeto, se fijan principios comunes para la valoración del estudio en este contexto (Comisión de Apoyo a la Educación en Cárceles [CAEC], 2016).

Algunos datos del informe del Comisionado Parlamentario de finales de 2019 son relevantes para visibilizar las principales problemáticas que se han sucedido ya que dicha reforma se encuentra aún en transición y las 26 unidades presentan realidades muy diversas, el colapso del sistema hace muy difícil su transformación. Algunas de ellas tienen como principal reclamo acceder a un patio una vez por semana, otras el acceso a una actividad educativa, de trabajo o cultural. Esta situación tiene como consecuencia que el sistema tenga múltiples caras.

En 2009 el relator especial de Naciones Unidas sobre la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes visitó Uruguay y comparó a las cárceles uruguayas con las africanas por el nivel de deshumanización que presentaban (Nowak, 2009).

En la ya mencionada *reforma penitenciaria* se destaca la incorporación de la salud pública, la mayor presencia de técnicos, la construcción de nuevos centros para bajar el hacinamiento, la consolidación de varias experiencias innovadoras en materia de rehabilitación, la apertura a recibir aportes de organizaciones externas (universidad, sindicatos, sociedad civil), la creación y puesta en marcha de un Centro de Formación Penitenciaria (Cefopen) para el nuevo personal, el dictado de pautas claras de respeto de las personas privadas de libertad, el aumento de actividades de educación formal e informal, entre otras.

En 2019 se registraron 31 muertes violentas dentro del sistema penitenciario, la cifra es una de las más altas desde que existe registro de este indicador extremo (2005), siendo solamente superada por la de 2016, donde se registraron 32 muertes violentas. (Comisionado Parlamentario Penitenciario, 2019).

La muerte (no solo violenta) en custodia es responsabilidad del Estado y presenta carencias, omisiones irregularidades en el plano administrativo y judicial que hacen que muchas de ellas no se esclarezcan.

El sistema penitenciario como dispositivo debe asegurar la vida como derecho fundamental, pero al contrario, atenta contra la propia vida a través de: enfrentamientos, depresiones, incidentes violentos que van destruyendo el potencial humano.

Por otro lado, se encuentra la violencia hacia el otro (puntazos, cortes, peleas de cuchillo, quemaduras, homicidios) y hacia uno mismo (lesiones autoinfligidas, suicidios) que expresan una atmósfera que todos respiran. Todo esto marca el deterioro de las capacidades de las personas sin programas socioeducativos y el impacto de la situación sobre su entorno cercano, implica daños de larga duración y alcance que alcanzarán a toda la sociedad (Comisionado Parlamentario Penitenciario, 2019).

¿Cómo opera la tolerancia a la violencia en el trabajo de las personas que son parte de este sistema, pero cumplen una función institucional?

La revalorización de las tareas del personal penitenciario acompañada por la reforma y la agenda de derechos humanos; humanizan y personifican: cultura, educación, salud, información, participación, familia, expresión. Todo eso se refleja en el espacio de vida cotidiana. Y allí es donde trabaja el funcionario penitenciario en contraposición al antiguo modelo del *llavero* con una tarea de custodia, observación, vigilancia y traslado.

Asimismo, la tarea actual no es ejecutada por todos los operadores de la misma manera, algunos persisten arraigados al antiguo modelo custodial utilizado durante décadas; el compromiso y las formas de llevar a cabo las tareas institucionales se ven afectadas, generando altos niveles de ausentismo, cinismo y rotación de los funcionarios consolidando la degradación de la vida dentro de las prisiones (Vigna, 2019; Comisionado Parlamentario Penitenciario, 2019).

Durante 2019, el Cefopen llevó adelante una serie de actividades dirigidas a operadores penitenciarios y personal penitenciario de todos los escalafones, aportando bagaje académico e instrumental pedagógico para el trabajo cotidiano. Se registraron 1286 estudiantes además de tres cursos de sensibilización al sistema penitenciario en el

Área Metropolitana a partir de la demanda de actores externos (Programa Aprender Siempre [PAS] del Ministerio de Educación y Cultura, empresas y organizaciones) (Comisionado Parlamentario Penitenciario, 2019).

Por lo tanto, la institución carcelaria actúa sobre dos dimensiones que se encuentran en tensión permanente, por un lado los discursos de resocialización y rehabilitación que se explicitan y entienden a la educación como un *tratamiento penitenciario*, y, por otro, en contraposición a estos, los problemas en la ejecución, las deficientes condiciones materiales de las cárceles, la escasez de herramientas brindadas y la accesibilidad para ejercer tales actividades. También ocurre una redefinición en la cotidianeidad del Derecho a la educación en términos de beneficio (también ocurre con otros derechos) que marca un desfasaje entre lo que la institución propone y lo que ocurre en la realidad. Además, ¿es la educación, entendida en términos de una redención, un modo de liberación de una penuria, o de lo contrario es un derecho humano universal que debe ser garantizado por el Estado, y como tal un fin en sí mismo?

Sin ahondar en definiciones, es relevante mencionar algunas de las propiedades de la educación como práctica social y reflexiva en el contexto institucional. Esta involucra instancias de aprendizaje y enseñanza en relación determinados conocimientos en un contexto histórico y político, que conlleva procesos de socialización y subjetivación.

Ignacio Lewkowicz (2004) plantea que es innegable la importancia de la escuela desde el punto de vista de su legitimación social y como práctica pedagógica en cualquier medio, por su papel fundamental en la formación del sujeto, la configuración de la subjetividad y en los puntos de ruptura que puede plantear en relación con otros dispositivos que conviven y que también conforman la subjetividad. A partir de estos planteos, la importancia de la educación como espacio de posibilidades, permite construir nuevas formas de subjetivación. Pero desde la perspectiva del tratamiento penitenciario, y la utilización de los discursos *re* (reintegración, readaptación social, reinserción social, reeducación o resocialización), la educación pasa a ser una herramienta o metodología dentro de los objetivos carcelarios y no posibilita su ejercicio como derecho. Al igual que relacionar la educación con la reincidencia es parte de un error.

Experiencias intramuros: movimientos hacia adentro

Este apartado sistematiza experiencias educativas con jóvenes y adultos en las que he formado parte en diferentes unidades del país en el período 2014-2020 desde una mirada crítico-reflexiva desarrollando algunos puntos que permitan visibilizar los principales objetivos, desafíos y problemáticas que presenta el trabajo en la educación no formal dentro del sistema penitenciario.

La educación en derechos humanos en América Latina comenzó a desarrollarse en la década del ochenta, desde los movimientos sociales tomando como base el pensamiento de Paulo Freire, quien trabajó con convicción de que es a través del diálogo como las personas aprenden y toman conciencia de que son sujetos de derecho, al tiempo que inician su propio proceso de *liberación*. La estrategia didáctica propia de la educación en derechos humanos permite distribuir el poder equitativamente en tanto cada participante decida con libertad, se exprese y sea escuchado en dichos encuentros (Magendzo-Kolstrein y Toledo-Jofré, 2015).

Cada experiencia se constituye como única para cada persona que la atraviesa, y es imposible transmitir en su totalidad los aprendizajes que allí se suceden. Lo que me propongo es ubicar en tiempo y espacio, desde los diferentes roles que me ha tocado desempeñar con compañeras/os y cientos de privados de libertad, las vivencias más relevantes para pensar el significado de abrir una celda. Las desarrollaré a continuación en orden cronológico en tres bloques según el papel que desempeñé y las características y el modo de trabajo propias de las instituciones involucradas.

1) Experiencias universitarias en rol de estudiante de psicología de la Universidad de la República (Udelar): pasantía interdisciplinaria en la UIPPL n.º 6 Punta de Rieles en 2014 y práctica preprofesional en la UIPPL n.º 19 Florida en 2015.
2) Experiencia psico-socioeducativa como tallerista voluntaria y tallerista de educación no formal del Instituto de Inclusión Social Adolescente (INISA): Proyecto Cinemate junto con Valeria Fernández en el Centro Cultural El Almendro en la UIPPL n.º 4 Santiago Vázquez, ex Comcar en 2017 y en CIAM 15 en el período 2018-2019.
3) Curso Arte y Recreación como educadora en dupla con Silvina Castro Programa Aprender Siempre (PAS) del MEC en la UIPPL n.19 Florida en 2019.

1. La Udelar, y en particular su Facultad de Psicología, desde sus funciones de enseñanza, investigación y extensión, ha trabajado de diferentes maneras en lo que respecta a las cárceles. Las formas en que cada una de ellas se ha implicado con la Universidad es muy diversa y en algunos casos involucra actores que no necesariamente forman parte de tales instituciones. Es menester aquí problematizar el lugar que ocupa la persona privada de libertad en estos procesos institucionales, es decir, cómo se construye a sí mismo y cómo es construido dentro de esta red paradojal que lo interpela.

La creación de nuevos espacios por parte de la Universidad, corresponden a proyectos, actividades y pasantías, que comprometen a estudiantes, docentes, personas privadas de libertad y al personal penitenciario encargado de coordinar ambas partes. La participación en estas actividades dentro de las cárceles es totalmente voluntaria y la mayoría de ellas se catalogan dentro de actividades educativas no formales. En lo que respecta a la redención de pena, estas últimas (salvo excepciones de algunas actividades puntuales), no son retribuibles en términos de *beneficios* como lo son las formales (educación primaria y secundaria) que se encuentran reguladas por ley.

La primera experiencia (2014) tuvo lugar en la UIPPL n.º 6 de Punta de Rieles en el marco de una intervención interdisciplinaria teórico-práctica «Educación-acción en contexto de encierro», un proyecto que surgió como respuesta a la demanda del Patronato del Liberado y Encarcelado de apoyar la producción de hortalizas en el marco del Espacio de Formación Integral (EFI) donde participa el Programa Integral Metropolitano (PIM), del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), con las facultades de Agronomía, de Ciencias Sociales y de Psicología, y con la Escuela de Nutrición (todos de la Udelar). El objetivo específico fue la organización de una feria a fin de año con los productos cosechados en las quintas de la unidad, además de promocionar uno de los emprendimientos del establecimiento. Generar prácticas integrales donde los procesos de aprendizaje, la extensión y la investigación, forman parte de los pilares fundamentales de la llamada segunda reforma universitaria de la Udelar.

El proyecto promueve un modelo agroecológico que permite el cuidado del medio ambiente teniendo en cuenta las dimensiones sociales; en conjunto con los trabajadores de las quintas que motivó el trabajo en equipo desde la interdisciplina. La propuesta metodológica utilizada se basa en la creación de un espacio de producción colectiva de conocimientos, donde los aprendizajes y creaciones se produzcan a partir de un diálogo de experiencia y saber, basados en la participación e interacción grupal. Será la práctica

el lugar desde donde se promoverá el diálogo de saberes y la formación. Las reuniones con los docentes y el trabajo de campo permitieron generar aprendizajes, con la articulación de, teoría y práctica, en un *aprender haciendo* y un *hacer aprendiendo*.

En 2015 en la UIPPL n.º 19 de Florida, dentro del marco de la práctica «Control social y privación de libertad» de la Facultad de Psicología (Udelar) que estuvo a cargo de María Ana Folle, caracterizada por la integración de las tres funciones de la Universidad, ya que además de lo curricular y de las supervisiones, se desarrollaba un trabajo de investigación. La experiencia se llevó a cabo con otra estudiante de la misma ciudad y las actividades en el lugar consistieron en la creación de un espacio semanal de intercambio y problematización sobre temas de interés (familia, egreso, sociedad), participaron voluntariamente entre ocho y diez PPL que iban rotando por diferentes motivos, ya sean personales o institucionales.

La realización de la pasantía surge a partir de un pedido de intervención en 2011 por parte de la Comisión de Derechos Humanos de la Junta Departamental de Florida. Esta cárcel tenía como característica el estado de transición en la que se encontraba por ser el último establecimiento que dependía en forma directa de la jefatura del departamento, y por lo tanto era administrada por personal policial. Dicha jefatura, arquitectónicamente antigua, fue fundada el 10 de julio de 1856, se ubica en el centro de la ciudad y contiene a la cárcel en el mismo perímetro. La UIPPL n.º 19 fue trasladada a un nuevo edificio en 2019, ubicado en las afueras de la ciudad, al lado del basurero municipal.

En ese momento, fue importante entablar la discusión sobre el espacio físico, las condiciones deplorables y las dimensiones que el lugar donde residían las personas privadas de libertad, tres de sus pabellones se encontraban en el subsuelo. El único espacio que les permitía movilizarse era un patio central de pequeñas dimensiones, era allí donde se recibía a las visitas los jueves y sábados y también era el lugar donde se posibilitaba el espacio de intercambio. Este centro albergaba aproximadamente setenta PPL, hombres distribuidos en un espacio físico para cuarenta, divididos en cuatro pabellones (A, B, C, D), uno de los cuales tenía salida hacia el patio, y a los que se le suman las celdas de castigo. Los espacios eran reducidos y se ubicaban alrededor de un patio central (cocina, oficinas, un salón de clases, un comedor, celda para visita conyugal, baños).

Lo espacial, claramente era un impedimento para el desarrollo de actividades, pero también las lógicas de seguridad formaban parte de este escenario, que no

facilitaba la integración de todas las personas a las posibilidades de hacer algo *diferente*, es decir que se salga del ocio compulsivo característico de ese lugar. Las actividades que había al momento de la práctica eran educativas (primaria y secundaria), religiosas dónde algunos pocos tenían la posibilidad de trabajar, ya que los criterios dependían de la confianza que se ganaban del personal a cargo. La elección de las personas para formar parte del espacio de intercambio fue organizada por el personal policial de acuerdo a sus criterios propios.

La problemática se centra en las barreras institucionales a la hora de motivar la participación en actividades educativas dentro de las lógicas de seguridad. En este caso puntual la formación policial y en el nuevo, que tiene como pilar fundamental la educación, es un obstáculo también la formación de los operadores penitenciarios a la hora de pensar en el desarrollo de las potencialidades de las personas privadas de libertad en dichos procesos.

Por un lado, los problemas radican en el acceso, permanencia y finalización de la educación formal en la cárcel, ya que se presentan dificultades de corte administrativo, ya sean procedimientos formales, certificaciones, traslados, por otro, en lo jurídico; económico, en cuanto a recursos para materiales de distinto orden, recursos humanos, docentes, y de infraestructura, muchas veces las aulas se «improvisan» en lugares no adecuados.

Se trata de un ambiente que se caracteriza principalmente por estar en tensión permanente. Según los planteos de Erving Goffman (2003) en estas instituciones existe una escisión básica entre personas privadas de libertad y policías que generan estereotipos hostiles, por un lado personas conviviendo con limitados contactos con la cultura, entre cuatro paredes, que juzgan al personal a cargo como autoritario/opresor, sintiéndose inferior, débil y culpable, mientras que del otro lado, el policía se siente justo y perciben a los internos como indignos de confianza o crueles. Esto se manifestaba todo el tiempo en las formas de relacionamiento entre ellos.

A partir de la experiencia, se pudo apreciar que la participación de los grupos externos en la institución, generaban ansiedades, incertidumbres y resistencias en ambas partes por ser *desconocido*. Como ejemplo, se visualizó falta de interés e involucramiento del personal policial en las actividades existentes, las actividades de tipo recreativas o que tuvieran como objetivo la motivación del sujeto no eran bien vistas, no se interiorizaban en las finalidades y el mínimo movimiento inusual, como un juego, provocaba alerta.

Si bien el espacio educativo para las personas privadas de libertad era valorado como un momento de fuga, como aquello que les proporcionaba una oportunidad para conocerse e interactuar con otras personas, además de salir de la celda y hacer algo diferente; muchas veces no concurrían por circunstancias particulares, ya que el significado de ese «estar adentro» es diferente para cada uno y pasa por muchos altibajos. Se crea y sostiene un tipo particular de tensión entre el mundo al cual estaban habituados y el institucional, dicha tensión es la que se pone en juego y persiste en los estados de ánimo (Goffman, 2003).

Se trata de pensar en estos procesos de cambio, de una vuelta de perspectiva, de un lugar dentro de lógicas de seguridad, a la valoración de un sujeto con derechos, y a la valoración del espacio educativo.

> la educación constituye un componente insoslayable en la construcción social y coproducción de subjetividad, ya que ella tramita el abordaje de conocimientos, distribuye el capital cultural, socializa y asocia saberes, incorpora actores, recuerda mitos, teje vínculos con lo desconocido, con el conocimiento, con los otros, con el mundo. La educación, así entendida, se hace un imperativo de inscripción, de construcción de identidad, de pertenencia y de lazo en las sociedades humanas. La educación es un derecho que hace a la condición del ser humano. Y al poder concebirla en tanto derecho adquiere mayor relevancia dentro de la cárcel porque, en tanto tal, se la puede reclamar, se la puede exigir (Scarfo, 2003, p. 10).

El clima que se genera hace que muchas veces funcione como un premio o castigo hacia las PPL. Otro de los aspectos se relaciona con las exigencias al ingreso de docentes y estudiantes que se perciben como desorden en la institución, pasando por revisiones y controles muchas veces innecesarios. También, a la hora de asistir a clases y actividades, las faltas y el retraso por diferentes motivos, ya sea castigos, requisas u otras situaciones de este orden, condicionan y complejizan las tareas educativas.

2. El proyecto *Cinemate* se llevó a cabo en el Centro Cultural El Almendro desde abril hasta diciembre de 2017. Este centro funcionó en el período entre 2017 y 2018 en el módulo 6 de la UIPPL n.º 4 Santiago Vázquez de manera autogestionada y ofrecía una serie de talleres con el objetivo de disminuir las manifestaciones de violencia, generar hábitos de trabajo en equipo, estimular el lenguaje oral y escrito además de otros talleres laborales y de huerta. Se ponía el foco en aquellas personas que no desarrollaban ninguna actividad, la realidad es que algunas de ellas pasan años en las celdas sin posibilidades de hacer algún tipo de actividad.

Esta forma de trabajo no se sostuvo en el tiempo, ya que los talleristas que allí se desempeñaban lo hacían de forma voluntaria y no se logró el apoyo institucional para continuar con el proyecto educativo.

Cinemate trabajó con el módulo 8, que en ese momento se encontraba en una situación de emergencia por las condiciones de hacinamiento y casos de desnutrición. El taller se desarrolló en dos partes: la primera tenía como objetivo trabajar y debatir a partir de películas y documentales en relación con diversos temas (tecnología, comunicación, familia, relaciones sociales, convivencia, entre otras). En la segunda parte se hizo énfasis en la construcción de un audiovisual propio, es decir, la preparación de un guion literario, además de la parte técnica que conlleva su realización. Se contó con la presencia de Ailén Cabrera y de Social Belén Soba para guiar el proceso creativo. Dicho cortometraje habla del *afuera*. Desde el otro lado de los muros se recrean situaciones y vivencias de nuestra sociedad.

El cortometraje fue presentado en una muestra final de todos los talleres organizada en la cancha de la unidad, donde participaron más de cien PPL, el cortometraje se denomina *El explotador* y se encuentra en la plataforma de YouTube.

Al año siguiente, el proyecto *Cinemate* se orientó hacia adolescentes del INISA en el CIAM 15 en Piedras Blancas para adolescentes de quince a dieciocho años, con el objetivo de generar un espacio de intercambio en el cual se fortalezcan los vínculos entre los adolescentes para una mejor convivencia. Actualmente en Uruguay tres centros de privación de libertad adolescente caracterizados por el ocio compulsivo, la carencia de propuestas socioeducativas y los problemas de infraestructura que lo convierten en un terreno hostil para habitar.

Según estudio de un equipo de investigación de la Unidad Académica Asociada integrada por la carrera de Educación Social del Consejo de Formación en Educación y el Instituto Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, de los adolescentes censados, 56 % tomaba medicación psiquiátrica y 82 % de ese porcentaje decía que lo hacía para dormir. El estudio demuestra que «el consumo de medicación aparece asociado a la cantidad de horas de encierro: a mayor cantidad de horas dentro de la celda, mayor porcentaje de adolescentes que tomaban medicación». La mitad (50,6 %) de los adolescentes pasan 18 horas al día o más encerrados en la celda, y 32 % pasan allí entre 12 y 18 horas. Solo 14 % de la población pasa menos de doce horas. Las condiciones de las celdas son deficitarias: 40 % no tiene pileta, 38 % no tiene inodoro y 55 % no tiene agua potable

para tomar. «La privación de libertad en la adolescencia es una experiencia que daña y que deja huella» (Ruiz Barbot *et al.*, 2019).

Además, los medios de comunicación y distintos constructos sociales han posicionado a los adolescentes como enemigos y responsables de los problemas de seguridad cuando los adultos son los que cometen el 94 % de los delitos, sin ir más lejos en 2014 se intentó bajar la edad de imputabilidad.

En este contexto, donde la violencia, la medicalización y la seguridad es parte naturalizada de la convivencia se encontraron dificultades para desarrollar la propuesta tal cual la habíamos planificado. La escasez de espacios educativos generaba que el número de adolescentes fuera alto y la tensión fuera constante, además de condiciones laborales precarias. Los talleres se desarrollaban una vez por semana para cada módulo A, B, C y D durante cuatro horas, dónde se proyectaba una película, se debatían los temas y se escuchaba música. El número de participantes oscilaba entre ocho y diez adolescentes por taller que semana a semana cambiaban por la dinámica del centro que era de ingreso, evaluación y derivación. Esto también imposibilitaba un proceso grupal de la manera deseada.

A pesar de las dificultades, el espacio era valorado y respetado por los adolescentes y se transformó en un lugar dónde se sentían contenidos en su cotidiana y se propiciaba la escucha y el intercambio, la generación de nuevas ideas, fortalecimiento de los vínculos, libre expresión y un clima de confianza.

3. El taller «Arte y Recreación» se llevó a cabo en 2019 desde la demanda de la UIPPL n.º 19 de Florida al PAS del MEC para dar continuidad al trabajo que se venía haciendo desde años anteriores, pero con la particularidad de un nuevo espacio físico. La Unidad fue trasladada desde el centro de la ciudad hacia uno de sus márgenes y se compone por cuatro pabellones masculinos y uno femenino.

El taller funcionó desde marzo a diciembre con la población masculina centrado en la ejecución del proyecto Fondo Iniciativa Juvenil (FIJ) «Impulsando nuestros derechos» que había sido presentado por el grupo el año anterior. Se desarrolló una vez por semana y se mantuvo gracias al compromiso de las operadoras penitenciarias encargadas de trasladarlos desde la celda hacia los salones de visitas donde se desarrollaba el taller.

Dicha propuesta se enmarca en el acondicionamiento de las salas de visita de la nueva unidad, creando un espacio ameno para recibir a sus familias, pensando sobre todo en los niños y niñas. La postulación a dicho fondo ha llevado a articular con

distintas instituciones (equipo INJU, realización de talleres en la unidad), Primaria (Escuela n.º 102 para la colocación de una biblioheladera) y con el equipo Uruguay Crece Contigo UCC), generando redes entre distintos actores e instituciones e impulsando el accionar solidario del grupo.

En principio, la asistencia no fue constante y el grupo tuvo muchos cambios radicales en comparación entre el primer y segundo semestre. Al finalizar el primer semestre se abrió una nueva convocatoria debido a la poca asistencia, ya que muchos participantes habían sido trasladados, y otros retomado su libertad. En esta oportunidad, se triplicó la asistencia.

El proyecto fue ejecutado con los participantes, se compraron los materiales para la sala, equipos electrónicos y se informó a cada pabellón sobre el proyecto y el cuidado de los materiales. Se planificó una inauguración para el espacio un domingo (día de visita) con actividades para los niños, uno de los participantes era malabarista y se contrató a una artista Cuenta Cuentos entre otras actividades infantiles. El viernes anterior a la actividad, la mayoría de los participantes con hijos del grupo fueron trasladados y la actividad se llevó a cabo en los espacios con la población adulta que allí se encontraba y solo había cuatro niños.

La falta de comunicación sobre la propia situación de cada una de las personas y las decisiones sobre su movilidad son una constante en un sistema que deshumaniza.

Consideraciones finales

Este artículo parte de un trabajo crítico-reflexivo que, si bien tiene a los procesos educativos como eje y apunta a visualizar diferentes problemáticas en torno a la histórica y reformada institución-prisión y la organización de la vida tras sus rejas, abre la discusión a un terreno político en relación con el control social, la punición legal y la fragmentación social.

La enseñanza entendida como un trabajo de militancia y promoción del derecho no es imposible, es al mismo tiempo un campo que involucra diversos actores sociales e institucionales. La tarea más difícil quizás sea deconstruir las prácticas actuales dentro de las cárceles que mantienen la situación tal como está. Hablar de Derechos en el encierro ya no debería ser algo utópico después del trabajo que se ha venido desarrollando en este último tiempo, tal vez la cuestión está en visualizar que el compromiso con ellos es también parte de la defensa de nuestros propios Derechos como seres humanos.

Las reformas implementadas apuntan a profundizar sobre las áreas culturales y educativas.

Ignorar el proceso de estancamiento que se está viviendo actualmente debería guiarnos a evaluar las prácticas que se han llevado a cabo. Alejar y poner trabas a las personas en temáticas que involucran a la cultura, no nos ha llevado a ningún lado, la importancia de estos ámbitos de intercambio son primordiales para cualquier persona de cualquier edad, es más, la comunicación, el conocimiento, la formación de ideas, nos constituye y no se debería negociar ni privar a nadie.

El tema de la resistencia de las instituciones a la incorporación de otra perspectiva tiene como resultado la tensión entre dos modelos administrativos, por un lado el de represión y por otro el de rehabilitación o educativo, muchas veces se traduce en el imaginario de que uno ocupa el lugar del otro (operador-policía). ¿Cómo seguir? Será necesaria la problematización sobre cuestiones naturalizadas en este ámbito dónde se evalúen las reformas implementadas en pos de un mejor accionar, ya que se trata de la vida de personas que dependen en ese momento de esas instituciones. Este círculo vicioso nos interpela como sociedad, quizás el punto está en descubrir que es sostenido entre todos.

Bibliografía

Arbesún, R. (2012). *El escenario punitivo en Uruguay: 1980-2004. Criminalidad, accionar policial y respuestas penales: una transformación de la sensibilidad punitiva*. Saarbrücken: Académica Española.

Castel, R. (2004). *La inseguridad social ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires. Ediciones Manantial.

Christie, N. (1993). *La Industria del control del delito. ¿La nueva forma del Holocausto?* Buenos Aires: Editores del Puerto.

Crisafulli, L. (2014). El martillo y la Policía. Hacia la tolerancia cero y el racismo. En E. Bisig, *Jóvenes y Seguridad. Control Social y Estrategias punitivas de exclusión. El Código de Faltas en la Provincia de Córdoba* (pp. 35-58). Córdoba: Centro de Investigaciones Jurídico y Sociales. Recuperado de https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1755/JOVENES%20Y%20SEGURIDAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Díaz, M., y Rama, C. (Eds.) (2014). *La reinserción y rehabilitación social en la cárcel uruguaya*. Montevideo: Universidad de la Empresa.

Fiscalía General de la Nación. Departamento de Políticas Públicas (2020). Desempeño del sistema penal uruguayo: Primer cuatrimestre de 2020. Montevideo: FGN. Recuperado de https://www.gub.uy/iscalía-general-nacion/sites/iscalía-general-nacion/files/2021-06/20200624_fgn_desmpeno-sistema-penal-hasta-abr-2020-v1.02.pdf

Foucault, M. (1996). *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira.

Gabaldón, L. (2004). Seguridad ciudadana y control del delito en América Latina. *Análisis y propuestas, el observatorio de Nueva Sociedad*, 1-10. Recuperado de https://www.derechopenalenlared.com/libros/gabaldon_seguridad_ciudadana_control_del_delito_america_latina.pdf

García, F. (2019). El poder del miedo. *Acontecimiento de la Fundación Emmanuel Mounier*, (131). 37-42.

Goffman, E. (2003). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Hulsman, L., Bergalli, R., Young, J., Recasens, A., Zaffaroni, E., Van Swaaningen, R., y Christie, N. (1993). *El poder punitivo del Estado*. Buenos Aires: Editorial Juris.

La Diaria (2020, setiembre 29). Larrañaga anunció que parte de la construcción de cuatro cárceles se financiará con venta de inmuebles del ministerio. *La Diaria*. Recuperado de https://ladiaria.com.uy/politica/articulo/2020/9/larranaga-anuncio-que-parte-de-la-construccion-de-cuatro-carceles-se-financiara-con-venta-de-inmuebles-del-ministerio/

Ruiz Barbot, M., Silva Balerio, D., Pastore, P., Fachinetti, V., Castro, Ó., y Aguirre, M. (2019, enero 2). Experiencias del encierro en la adolescencia. Recuperado de https://ladiaria.com.uopinion/articulo/2019/1/experiencias-del-encierro-en-la-adolescencia/ Acceso: 24 de octubre de 2020.

Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez.* Buenos Aires: Paidós.

Magendzo-Kolstrein, A., y Toledo-Jofré, M. I. (2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare, 19*(3), 1-16. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994020

Martínez, M. L. (2005). El realismo científico de Ian Hacking: de los electrones a las enfermedades mentales transitorias. *Redes, 11*(22), 153-176.Nowak, M. (2009). *Conclusiones y recomendaciones del Relator Especial sobre la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes sobre su misión a Uruguay* (21 al 27 de marzo 2009). Recuperado de https://www.vozyvos.org.uy/sdm_downloads/informe-2009-del-relator-especial-sobre-la-tortura-y-otros-tratos-o-penas-crueles-inhumanos-o-degradantes-manfred-nowak-uruguay/

Comisionado Parlamentario Penitenciario (2016). Informe Anual del Comisionado Parlamentario Penitenciario. Recuperado de https://parlamento.gub.uy/sites/default/files/DocumentosCPP/Bolet%25C3%25Adn%25202016%2520-%2520Rev%252008-17_0.pdf

Comisionado Parlamentario Penitenciario (2019). Informe Anual del Comisionado Parlamentario Penitenciario. Recuperado de https://parlamento.gub.uy/sites/default/files/DocumentosCPP/informe_comisionado_parlamentario_2019_para_web.pdf

Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración universal de derechos humanos*. Recuperado de: https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Paternain, R. (2013). *Ya no podemos vivir así. Ensayo sobre la inseguridad en el Uruguay*. Montevideo: Ediciones Trilce.

Scarfo, F. (2003). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derecho humanos. *Revista IIDH*, (36), 291-322. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7131005

Uruguay (1967). Constitución de la República. Recuperado de https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967

Uruguay (2003). Ley n.º 17.864. Ley de Creación del Comisionado Parlamentario. Recuperado de https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020

Uruguay (2005). Ley n.º 17.897. Ley de Humanización y Modernización del Sistema Carcelario. Libertad Provisional y Anticipada. Recuperado de https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17897-2005/13

Uruguay (2020). Ley n.º 19.889. Aprobación de la Ley de Urgente Consideración. LUC. Ley de Urgencia. Recuperado de https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020

Comisión de Apoyo a la Educación en Cárceles (CAEC) (2016). La educación en cárceles del Uruguay. Balance y perspectivas. Montevideo: MEC. Recuperado de https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/la%20educacion%20en%20las%20carceles%20en%20el%20uruguay_balance%20y%20perspectivas.pdf

Uruguay. Ministerio del Interior (2011). Instituto Nacional de Rehabilitación. Disponible en: https://inr.minterior.gub.uy/

Useche, Ó. (2008). Miedo, seguridad y resistencias: el miedo como articulación política de la negatividad. *Polis*, *19*. Recuperado de http://journals.openedition.org/polis/3893

Vigna, A. (2019). Violencia y cárceles. *Revista de Ciencias Sociales,32*(45), 9-13. Recuperado de https://rcs.cienciassociales.edu.uy/index.php/rcs/article/view/3

Virilio, P. (1999). *La inseguridad del territorio*. Buenos Aires: La Marca.

Zaffaroni, E. R. (2011). *La cuestión criminal*. Buenos Aires: Planeta.

3.3.Representaciones sociales del delito, retórica punitiva y (des)humanización carcelaria

Luis Eduardo Morás

> Lo que se debate hoy es el modelo de Estado y la sociedad que se procura formatear y no solo una cuestión de penalistas y criminólogos
>
> *(Zaffaroni, 2015)*

Introducción

Al momento de redactar este artículo se suceden una serie de hechos que sintetizan los principales desafíos que enfrentan las instituciones que tienen como principal cometido gestionar la privación de libertad. Por una parte, se produce una movilización de familiares en recuerdo y por demanda de justicia ante los seis años transcurridos desde que en una cárcel de Rocha murieran calcinados doce presos. En esos días, la prensa también informaba de la alarmante situación que se presenta en algunos centros carcelarios, en particular tres módulos del ex-Compen, caracterizados como una «bomba de tiempo» por «el latente clima de violencia que ha causado cinco muertos y 50 heridos en disturbios entre reclusos en lo que va del año». Su estado degradante fue denunciado por el comisionado parlamentario penitenciario, quien señalaba que allí se «hacinan 1924 presos en condiciones de ignominia que frustran toda esperanza de rehabilitación»

Al mismo tiempo, las autoridades del recién creado Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente (INISA), denunciaron ante la Comisión de Presupuesto del Parlamento la «herencia caótica» que recibieron del anterior Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SIRPA) con instalaciones «que fueron construidas hace más de un siglo y que no solo no cumplen con los requisitos mínimos indispensables para un centro de máxima o mediana seguridad desde el punto de vista edilicio, sino que ni siquiera sirven para una casa habitación». Dichos locales, entre otras carencias presentan «problemas en la instalación eléctrica que generaron accidentes laborales, paredes de metal que se doblaban o rompían fácilmente, roturas en el sistema de agua caliente de uno de los centros que llevó a que los menores se bañaran durante 20 días con agua fría en invierno, y hacinamiento».

Estas demandas de las autoridades coinciden con el debate de una Ley de Presupuesto que, debido a restricciones fiscales, previsiblemente recortará los recursos

necesarios para la construcción de la infraestructura exigida para el adecuado funcionamiento de la nueva institucionalidad. En esta dirección, cabe recordar aquí las carencias constadas por la Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH) al momento de presentar el *Informe anual* de 2015. Entre otras denuncias se afirmaba que «se siguen produciendo situaciones que potencialmente pueden ser generadoras de abuso y malos tratos». Por lo tanto, sostenían que «el abordaje técnico debe de ser prioridad frente al de seguridad» para prevenirlas, ya que «resulta preocupante el aumento sistemático de violencia interna y la falta de actividades tendientes a la rehabilitación efectiva» (INDDHH, 2015).

Respecto al sistema carcelario para adultos, esta institución constató en su Informe, problemas en la clasificación, evaluación, diagnóstico y derivación, así como de hacinamiento, tratamiento penitenciario y progresividad. También señalaba dificultades para la división de la población por antecedentes y por situación judicial, principalmente en los regímenes de aislamiento y seguridad: «un régimen especial de separación para las personas catalogadas como peligrosas (sin criterios más concretos y definidos) puede alentar la estigmatización y, en definitiva, impedir un tratamiento progresivo racional y efectivo» (INDDHH, 2015).

Cabe destacar que esta sintética enumeración de las limitaciones presentes en los establecimientos de privación de libertad de adultos y adolescentes, se mantienen en el tiempo a pesar del considerable esfuerzo de inversión realizado desde 2010 para mejorar las condiciones edilicias. A pesar de la dimensión de estas carencias, estas no han representado un obstáculo a la hora de determinar el contenido futuro de la política criminal. En paradojal coincidencia temporal con las citadas demandas de organizaciones sociales y las advertencias de las propias autoridades que tienen a cargo la gestión acerca de las limitaciones del sistema de privación de libertad, se asiste a un creciente embate en la producción de normas que suponen el incremento del uso de la cárcel como principal instrumento para reducir los niveles delictivos. En este sentido, las reuniones llevadas adelante por la Comisión Interpartidaria de Convivencia y Seguridad Ciudadana, ha permitido en los primeros días de julio acordar —y, en algunos casos, aprobar— una serie de proyectos de reforma en la legislación que profundizan la utilización de la cárcel como pretendido antídoto a los problemas de seguridad existentes. Entre las iniciativas tratadas se cuentan: suprimir la libertad anticipada a reincidentes de delitos graves; incremento de las penas para abigeato; inexcarcelabilidad de los delitos vinculados al narcotráfico y en el caso de homicidios

intencionales mediante el incremento de las penas mínimas; establecer como «muy especialmente agravado» el homicidio si es cometido contra policías, fiscales y jueces; y el tratamiento de un marco normativo para adolescentes que duplicaría en determinadas infracciones las penas mínimas y máximas actualmente vigentes.

Como relevante dato cabe expresar que, hasta el momento, ni en los debates de la citada Comisión ni en la formulación de los proyectos de reforma de la legislación, se han abordado las consecuencias que tienen en cuanto al incremento de los niveles de encarcelamiento y los costos emergentes de tales cambios. Particularmente grave resulta que esta omisión por atender los crecientes costos asociados a las reformas aprobadas se produce en un contexto que marca un fuerte enlentecimiento de la economía y deterioro de la situación fiscal, lo cual augura un horizonte de severas limitaciones para las inversiones destinadas a atender el previsible incremento de personas privadas de libertad.

Ante el sintético marco situacional expuesto, donde convergen las denuncias sobre el funcionamiento del sistema penitenciario con proyectos legislativos que promueven la profundización de su uso, corresponde intentar esbozar algunas reflexiones sobre el eje convocante de este volumen que refiere a las posibilidades y límites de la educación en contextos de encierro. Con tal finalidad, en este artículo se pretende abordar dos dimensiones a la hora de pensar los desafíos que enfrenta la tarea de educar como insumo para la humanización de la privación de libertad y lograr avances para la plena vigencia de los derechos humanos en dichos espacios.

Un primer aspecto a problematizar refiere a una dimensión escasamente abordada por la literatura especializada, pero que resulta gravitante y puede sintetizarse en la pregunta acerca de cuáles son las imágenes sociales predominantes sobre las causas del delito y las motivaciones de quienes son sus protagonistas. En estrecha relación, surge una segunda interrogante que apunta a determinar qué se espera de las instituciones que atienden a las personas condenadas por la justicia a una pena privativa de libertad (Birkbeck, 2010; Bardazano, Corti,Duffau y Trajtenberg, 2015).

De las respuestas a estas interrogantes dependerán, en buena medida, las posibilidades de un efectivo tratamiento con un fuerte contenido educativo al interior de las instituciones o su adscripción a un mero *depósito* de personas sin un horizonte posible ni deseable de retorno a la sociedad. Como factor vinculante de ambos aspectos, puede decirse que el clima cultural que permea una época, con las invocaciones y demandas que distintas fuerzas sociales y medios de comunicación construyen sobre la

extensión de determinadas manifestaciones delictivas, promueven una reacción del sistema político que hacen de la cárcel algo más que la simple y lineal respuesta al fenómeno delictivo (Larrauri, 2009). En este sentido, pueden señalarse los aportes de Emilio Armaza, quien ha destacado la creciente «influencia de la presión mediática, social y política en la política criminal contemporánea», elaborando una «estructura discursiva de las emergencias» que ha legitimado como principal propósito de la intervención la «inocuización» de los delincuentes. De acuerdo a este autor, como corolario se diseñan una serie de respuestas penales, contándose entre las más destacables, el considerar como agravante de la conducta delictiva la reincidencia, la imposibilidad de la suspensión o sustitución de la ejecución de la pena privativa de libertad y la limitación en la concesión de la libertad condicional (Armaza, 2013).

En lo que sigue se esboza una respuesta a las anteriores preguntas, postulando que estamos ante la consolidación de una estructura discursiva que compone un particular escenario sobre las peculiares características de nuevos sujetos delictivos; realidad que ameritaría terminar con los *excesivos beneficios* de la legislación penal vigente y que promueve la profundización del encarcelamiento como pretendida solución para dichos problemas.

Representaciones sociales sobre las causas del delito y exigencias punitivas

La profundización de un imaginario colectivo que encuentra en la expansión de la institución carcelaria la única respuesta evidente e inevitable ante los conflictos sociales, en gran medida es el producto de una serie de discursos promovidos por «gestores atípicos de la moral» (Armaza, 2013) que legitiman adoptar reacciones drásticas.

Un insumo relevante para esta construcción simbólica está compuesto por los mensajes *moralizantes* que asumen una supuesta extensión de nuevas modalidades delictivas protagonizadas por infractores que adquieren un creciente nivel de peligrosidad debido a la reciente mutación operada a nivel de las motivaciones que guían sus conductas ilegales. En este sentido, las interpretaciones que apelan a la teoría de la elección racional o a una marginalidad cultural que ha despojado a los actuales delincuentes de *códigos*; se unen a la crítica de los dispositivos penales por su extrema benignidad o beneficios excarcelatorios que concede. Estos argumentos permiten en una misma operación, despojar a los sujetos de todo condicionamiento estructural absolutizando la responsabilidad individual; al tiempo que elaboran una retórica

punitiva como única respuesta posible ante la mezquindad de propósitos que los anima y la excesiva benevolencia de unos instrumentos de política criminal que resultan inadecuados ante los inéditos ribetes que adquiere una violencia delictiva que no encontraría antecedentes en el pasado (Fessler, 2013).

En esta dirección, el relato predominante enfatiza la emergencia de un actor totalmente desposeído de una historia particular donde puedan evidenciarse rastros de algún tipo de vulnerabilidad y violación previa de derechos que permitan contextualizar sus acciones.

Una insistente prédica, basada en la lectura de datos parciales o la presentación de una escasa evidencia que en general proviene de fuentes policiales o judiciales, resulta ampliamente difundida por los medios de comunicación que le brindan abundante espacio en horarios y páginas centrales. Estos mensajes enfatizan dos argumentos principales: los amplios beneficios económicos que reportan las actividades delictivas respecto al mercado de trabajo; y el bajo costo que supone esa opción en la eventualidad de ser capturado, debido a la excesiva benevolencia de la legislación penal o la generosa concesión de beneficios durante la aplicación de la pena. La hegemonía de este discurso gana amplios espacios en la consideración pública, a pesar de la notoria evidencia que muestran las desmesuradas tasas de encarcelamiento que el país posee (Morás, 2014).

A modo ilustrativo, se pueden citar dos ejemplos de estas posturas que obtienen amplia repercusión en los medios y luego son valoradas por el sistema político como insumos para adoptar decisiones.

El primero de ellos puede observarse en una entrevista publicada el día de mayor circulación en un importante medio de comunicación escrito, bajo el sugerente título «El delincuente hace cálculos y le es negocio delinquir» en la que un fiscal se extiende sobre la existencia de «“penas de papel” para sancionar a la delincuencia» y que existen «diez “beneficios” a los que los delincuentes pueden acceder para acortar la pena»; proponiendo en consecuencia la necesidad de incrementar el rigor de dichas sanciones penales, en tanto: «estaba bien la legislación para 1950», pero ya no resultaría apropiada para enfrentar la actual realidad (El delincuente hace…, 2016).

La construcción del problema que plantea el entrevistado transita el conocido camino de utilizar datos parciales obtenidos de fuentes de dudosa confiabilidad, que, una vez enunciados como una realidad incuestionable, se extrapolan niveles de análisis para proponer lo que surge como evidente: incrementar los medios punitivos de un Estado que se muestra reticente a enfrentar la creciente inseguridad con el debido rigor.

El controvertido punto de partida del análisis refiere, en primer lugar, a la cantidad total de delitos denunciados, para luego considerar la «cifra negra» de aquellos que no son denunciados: «se denuncian 130.000 delitos, pero los criminólogos afirman que por cada delito denunciado hay tres o cuatro cometidos. Entonces puede haber 500.000 delitos cometidos» (El delincuente hace…, 2016).

El segundo elemento manejado en las declaraciones refiere a delincuentes que asumen sus actividades como un «trabajo» que reporta importantes beneficios económicos, con costos asociados al riesgo de ser capturados y pagar una pena considerable muy reducidos: «Hoy el delincuente tiene clarísimo que delinquir es muy barato y si lo agarran tiene una cantidad de beneficios». Como demostración se informa que del total anual de procesados, que serían unos 12.000, se debe descontar un 40 % que lo son sin prisión, por lo cual «en gruesas cifras por año tenemos 6.000 personas que van a la cárcel» (El delincuente hace…, 2016). En tanto en el transcurso del reportaje ya se asumió (por parte del entrevistado y el lector) como cierta la desmesurada proyección realizada de delitos no denunciados, y se alerta que «hablamos de que de 500.000 delitos solo 1% va preso», se induce al lector a pensar que existen cientos de miles de delincuentes impunes. Para el entrevistado, no solo serían muy bajas las probabilidades de ser privado de la libertad por cometer un delito, también existiría una serie de beneficios excarcelatorios que determina que las personas no cumplan la pena aplicada por la Justicia: «En total hay unos diez beneficios para que la persona no cumpla la prisión». Entre los «incentivos y beneficios para que no tengamos presos» que ofrece el Estado (El delincuente hace…, 2016), se menciona en la entrevista la libertad provisional, la suspensión condicional de la pena, la prescripción de los delitos cometidos, la libertad anticipada, etcétera.

Un segundo ejemplo, académicamente más elaborado, en esta contemporánea construcción de un actor delictivo como un sujeto racional que evalúa de forma positiva el costo de oportunidad de delinquir, puede ser observado en un trabajo publicado por CERES y ampliamente difundido durante los debates previos al plebiscito para reducir la edad de imputabilidad. Este se enfoca en los adolescentes en conflicto con la ley, partiendo del supuesto elaborado por la teoría económica, por la cual esta es una actividad regida por *elecciones racionales* y por lo tanto resulta un instrumento conceptual aplicable al conjunto de adolescentes que cometen infracciones. En grades líneas, la teoría propuesta consiste en «asumir que las personas que actúan en un

determinado contexto social e institucional evalúan los costos y beneficios de sus decisiones y actúan en consecuencia» (Munyo, 2012, p. 2).

El economista autor del trabajo, al igual que el fiscal, comienza su artículo anunciando el grave crecimiento experimentado en los delitos y, también basándose en fuentes que no son citadas, asegura que «En 2010, los menores de entre 13 y 17 años de edad representaban aproximadamente 8 por ciento de la población total, pero fueron responsables de más del 15 por ciento de los delitos totales, del 26 por ciento de los homicidios y de más del 40 por ciento del total de las rapiñas cometidas en el país» (Munyo, 2012, p. 2). Anunciadas las cifras delictivas, que otras fuentes especializadas en la temática desmienten a partir del análisis de los datos disponibles del Poder Judicial (Vernazza, 2013; Unicef, 2012), se postula que «el incremento de la delincuencia juvenil observado en Uruguay podría ser considerado como una respuesta racional de los adolescentes ante cambios en los incentivos que afectan la decisión de incurrir en actividades delictivas» (Munyo, 2012, p. 2). Entre los «incentivos» que se mencionan que operarían a nivel de la toma de decisiones de los adolescentes se cuentan, el salario del mercado de trabajo legal y el botín y la condena en caso de detención cuando se desarrollan actividades delictivas. La aplicación de complejos cálculos matemáticos le permite elaborar al autor un modelo, a partir del cual se afirma que «los delitos cometidos por adolescentes se han triplicado en nuestro país no solo porque el beneficio asociado al delito creció muy por encima del retorno de las actividades legales, sino también porque el costo asociado a las actividades delictivas ha desaparecido prácticamente por completo» (Munyo, 2012, p. 10). Esta «desaparición» del costo de cometer infracciones se debería a «una probabilidad de aprehensión del orden del 10 por ciento y, una vez detenido, con un probabilidad del 40 por ciento de ser liberado antes siquiera de iniciar el proceso judicial» (Munyo, 2012, p. 10). Esto determinaría que apenas seis de cada cien adolescentes que cometen infracciones sean capturados. Pero, de acuerdo al autor, a esta baja proporción de captados por el sistema penal, se suma que «el Código de la Niñez y la Adolescencia les redujo las penas a la mitad»; y además en el excepcional caso que resultaran «aprehendidos, juzgados y condenados con penas privativas de libertad», las fugas de los centros de reclusión alcanzarían al 40 % de los privados de libertad (Munyo, 2012, p. 10). En suma, el autor concluye que «hemos llegado a un grado de permisividad casi total con los delitos graves cometidos por los adolescentes, en donde el riesgo de que tengan que cumplir alguna sanción ha desaparecido casi por completo» (Munyo, 2012, p. 10).

En resumen, en la actual coyuntura resulta notoria la ausencia de condiciones para enunciar un discurso socialmente tolerable sobre interpretaciones que permitan complejizar el delito en un marco de trayectorias vitales y condicionamientos estructurales signados por la desigualdad, tornándose casi unánime la retórica que difunde el mensaje: «deberíamos condenar más y comprender menos» (Garland, 2005). Este discurso tendrá consecuencias en las dinámicas institucionales, en tanto el modelo penitenciario «rehabilitador» que delineó la modernidad se asentaba en la «idea de que los delincuentes eran reformables, que la sociedad era responsable de la comisión de los delitos y del mantenimiento y reforma de esas vidas descarriadas» (Bardazano *et al.*, 2015).

Expectativas sobre la institución carcelaria: castigos prolongados y severos

El difundido incremento de la criminalidad con las presuntas nuevas modalidades delictivas que trajo aparejado y la consecuente extensión del sentimiento de inseguridad, han impreso una serie de cambios a las estrategias de control social que moldearon la era moderna. La revisión de las concepciones tradicionales que delinearon una época respecto a las características de los sujetos desviados se acompaña de una mutación en los propósitos y fundamentos de un castigo basado en los principios de rehabilitar a los sujetos desviados mediante la educación y el trabajo.

El clima cultural hegemónico marca un conjunto de desafíos al sistema carcelario para funcionar bajo las ideas y prácticas correccionales del pasado, insinuando una evolución hacia un tipo ideal de *institución depósito* (Wacquant, 2000; Sozzo, 2007), en tanto la centralidad de los miedos y la relevancia del sentimiento de las víctimas del delito, limitan cualquier iniciativa que pueda comprometer la seguridad ciudadana o desatienda los intereses sustantivos de una peculiar construcción operada en el plano de la victimización. De allí que pueda postularse que las actuales demandas plantean una reconfiguración del campo del control del delito, tarea que «involucra mucho más que un simple cambio en la respuesta de la sociedad frente al delito» en tanto las transformaciones culturales e institucionales que se vienen registrando sugieren la posible existencia de «un nuevo patrón de mentalidades, intereses y sensibilidades que ha alterado la manera en que pensamos y sentimos respecto de este problema» (Garland, 2005).

Los exclusivos desvelos en la formulación de la política criminal pasan a estar subordinados al objetivo superior más urgente e inmediato de mantener niveles aceptables de seguridad; apuntando a la neutralización por el mayor tiempo posible de los infractores y a lo que se postula como una debida consideración retributiva ante al sufrimiento experimentado por las víctimas del delito. En este sentido, puede sostenerse que «la demanda social por mayor castigo se basa en la percepción que los delitos están aumentando y que la impunidad crece, sumado a la sensación que el orden social está siendo amenazado y que no hay castigo frente a estas acciones» (Basombrío y Dammert, 2013, p. 5).

Uno de los cambios más destacados, está dado por el creciente espacio social que adquieren las víctimas como actores políticos gravitantes, relevancia que quedara de manifiesto en nuestro país con el intento de reforma constitucional para la baja de la edad de imputabilidad penal. De allí que pueda afirmarse que la creciente visibilidad pública y movilización organizada de los sentimientos e intereses de las víctimas, sustanciadas por una retórica política que procura atender sus demandas dibujan el contorno de las sanciones penales, limitando las posibilidades de transformación de los reclusos y contextualizando una nueva funcionalidad de la prisión en el marco de procesos que han sido calificados como de «revalorización del componente aflictivo de la pena» (Díez Ripollés, 2004). Para este autor, la respetabilidad social que han adquirido ciertos sentimientos «cuya demanda de satisfacción en otros tiempos se comprendía, pero no se atendía», implica que el objetivo de «la resocialización del delincuente, pese a su soporte constitucional, ha dejado de tener los apoyos sociales suficientes para constituirse en un objetivo destacado de la ejecución penal» (Díez Ripollés, 2004); acercando la pena privativa de libertad a una mera satisfacción de los sentimientos de venganza existentes en las víctimas, sus allegados y en la sociedad en general. En este sentido se asiste a un «declive del ideal de rehabilitación» (Garland, 2005) que implica una transformación significativa del conjunto de objetivos a satisfacer por las sanciones penales. En el contexto actual, estas deben supeditar todas sus expectativas a evitar las fugas y poseer condiciones de vida con una severidad que permitan recompensar en la situación y el cuerpo del condenado un daño proporcional al experimentado por las víctimas. De allí que la flexibilización de la ejecución penal, las salidas transitorias y las medidas alternativas a la privación de libertad pasan a ser denunciadas como un conjunto de favores inmerecidos que se hace a los delincuentes;

siendo habitual el amplio destaque que los medios de comunicación realizan sobre los ocasionales delitos cometidos por procesados mientras *gozaban* de tales *privilegios*.

Una de las consecuencias de esta transformación, es la creciente desacreditación de los discursos expertos críticos y garantistas ante la opinión pública y los decidores políticos. El relativo prestigio y atención que estas corrientes de pensamiento tuvieron en el pasado con sus alegatos sobre los efectos perversos de las instituciones totales, en la actualidad no son de recibo, e incluso exponen al escarnio público a quienes recuerdan la inadecuación de tales mecanismos. Junto con el rechazo a la crítica de la inutilidad de un encierro prolongado violatorio de los derechos humanos, aplicado universalmente a todo tipo de infractor como única medida disponible y siempre justa y razonable, caen también un conjunto de supuestos sobre la génesis del delito y la aplicación de medidas propias del Estado de bienestar. Cualquier intento por esbozar una complejización de la silueta del delincuente y denunciar la irracionalidad de la institución carcelaria proponiendo alternativas a la prisión, terminan siendo expuestas como un insulto a la inteligencia así como una falta del debido respeto al sentimiento de las víctimas.

Las interpretaciones predominantes sobre las características y motivaciones de los infractores, parten de «una visión marcadamente consensual de la sociedad, que minusvalora las diferencias de oportunidades entre sus miembros», haciendo que la delincuencia se perciba «como un premeditado y personalmente innecesario enfrentamiento del delincuente con la sociedad, que exige una respuesta que preste la debida atención a la futilidad de las motivaciones que han conducido a ella» (Díez Ripollés, 2004). De allí que las desigualdades sociales, los procesos de estigmatización y la selectividad del sistema penal, entre otros conceptos, han sido absolutamente dejados de lado como elementos para el análisis y sustento para las orientaciones de la política criminal. En su lugar se instrumentan «una serie de modificaciones sustanciales en el sistema de penas y su ejecución que en buena parte se inspira simplemente en el deseo de hacer más gravosas para el delincuente las consecuencias derivadas de la comisión de un delito» (Díez Ripollés, 2004).

En definitiva, el clima cultural de la época marca una fuerte disposición a la elaboración de políticas criminales que además de cuestionar principios, equilibrios y garantías fundamentales del estado de derecho, suponen un fuerte desafío para elaborar estrategias que permitan profundizar experiencias basadas en la humanización del

sistema carcelario mediante el acceso universal a la educación como un derecho humano inalienable de las personas privadas de libertad.

Reflexiones finales

A modo de reflexiones finales, puede señalarse que la actual coyuntura está marcada por una tensión respecto al futuro del sistema carcelario, donde coexisten y superponen «diversas narrativas y directrices» que componen una «cárcel dispar» (García-Borés, 2015). En este sentido, cabe señalar que no pueden desconocerse los relevantes cambios operados desde el Informe elaborado por el Relator de Naciones Unidas Manfred Nowak en 2009 con los avances registrados hasta la actualidad. Algunos de los hitos trascendentes en este período fueron la creación del Instituto Nacional de Rehabilitación, la creciente participación de personal penitenciario compuesto por civiles técnicos y profesionales y la construcción de infraestructura que redujo, aunque no eliminó, los infamantes niveles de hacinamiento existentes y que determinaron declarar en 2010 una situación de emergencia carcelaria. Estas reformas, así como el objetivo de humanizar las cárceles extendiendo el derecho a la educación de las personas privadas de libertad, confrontan hoy con las demandas emergentes de un clima cultural punitivo que exige priorizar la seguridad por sobre cualquier otra consideración, dibujando un limitado horizonte para las intervenciones, tanto como una amenaza para mantener bajos niveles de sobrepoblación en los establecimientos. Esta tensión se expresa con frecuencia mediante el discurso que se plantea en términos de un antagonismo entre las demandas por seguridad existentes en la sociedad —que se traducen en el uso exponencial de la prisión— con la debida atención y respeto de los derechos humanos de quienes se encuentran privados de libertad. La obsesión securitaria que convierte la gestión de la inseguridad en un mecanismo de gobierno (Rodríguez Alzueta, 2014) brinda las condiciones de enunciación de una lógica que impone un diseño institucional y un conjunto de prácticas judiciales y penales que obstaculizan lo que pueden significar procesos socioeducativos y modelos de atención dignificantes de las personas. Este «punitivismo desde abajo» (Pavarini, 2006) que propone lecturas «realistas» de la criminalidad y otorga un destacado rol a los «sentimientos, indignación y reclamos de la víctima» (Ayos, 2014) supone un fuerte cuestionamiento para el acceso a derechos humanos básicos de quienes se encuentran privados de libertad.

Indicadores de esta realidad pueden observarse en la elevada proporción de privados de libertad que no tiene sentencia condenatoria (60 %) y se les impone la prisión preventiva como medida cautelar; incidiendo en una organización de los establecimientos que se orienta menos por la situación legal y el perfil de las presos y la función que cumplen; para guiarse principalmente por los niveles de seguridad que ofrecen. De acuerdo al estudio de la situación regional elaborado por Howard Birkbeck y que resulta pertinente para analizar nuestra realidad, si bien existen normas que pautan la clasificación de los internos su acatamiento es relativo, siendo borrosa la organización de los establecimientos respecto a las categorías legales de los internos. En este sentido, se entremezclan los internos de diferentes categorías legales (acusados y condenados) procesados por diferentes tipos de delitos y con condenas de variada duración (Birkbeck, 2010). A esto, podríamos sumarle las condiciones de precariedad de los establecimientos, la violencia reinante dentro de estos, la frecuente autorregulación por parte de los internos y los niveles de corrupción policial; evolucionando en los hechos el modelo —más allá de las intenciones declaradas de un tratamiento humanizador y dignificante— hacia un objetivo de confinamiento incapacitador de los reclusos. De allí que pueda afirmarse que, el crecimiento de la población penitenciaria y la variedad de estilos y discrecionalidades presentes en la gestión determinan que las posibilidades de acceder a lo que constituyen derechos consagrados por la legislación, suelan presentarse como *beneficio*s que se otorgan en forma arbitraria por las autoridades, generalmente basándose en criterios que consideran el *buen comportamiento*. La dinámica real de funcionamiento implica que la responsabilidad del tratamiento se desplace de la obligación estatal al propio recluso, que parecería tener que «ganarse el derecho de rehabilitarse, mostrando una buena conducta durante su larga estancia en prisión» (García-Borés, 2015). Vinculado a este aspecto, puede decirse que gana espacio una corriente impregnada por una «filosofía actuarial de gestión de riesgos» que introduce una creciente preocupación por la «reducción de los riesgos y no en la capacitación para la vida en libertad» (García-Borés, 2015). Como resultado, se asiste a la imposición de una visión limitadora del componente educativo en contextos de encierro que pasa a ser «otorgado» apenas en aquellas situaciones que no comprometan la *seguridad* del establecimiento, a quienes muestren señales claras de merecerlo y que no se incluyan dentro de aquellos que presentan rasgos de *peligrosidad*. Asimismo, con el despliegue de espacios educativos, se pretende alcanzar un objetivo instrumental operando como

un medio que debe rendir cuentas en términos de una reducción de los riesgos futuros de reincidencia delictiva. En síntesis, la gestión concreta de acciones educativas sometida a tales condicionantes puede significar un apartamiento del mandato constitucional que establece que el rol de las prisiones tiene como fin el rehabilitar a todas aquellas personas que se encuentran privadas de libertad. En los hechos, el citado Informe de la Institución de Derechos Humanos denunciaba que la clasificación de reclusos por su nivel de «peligrosidad» podía constituir un «obstáculo para recibir un tratamiento adecuado», por lo que se sugería una modificación legal (INDDHH, 2015).

Por otra parte, no puede desconocerse el origen social de la inmensa mayoría de las personas que habitan las cárceles; marcadas por profundos y prolongados procesos de exclusión y vulneración de derechos, entre los cuales ocupan un lugar principal la ajenidad respecto al sistema educativo y el mercado laboral formal. Depositar en la intervención educativa la exclusiva responsabilidad en la meta de una «rehabilitación» que suponga una sólida inserción laboral futura, es una expectativa que excede las posibilidades reales; al tiempo que expone una ingenua mirada desconocedora de la profunda crisis civilizatoria que afecta la funcionalidad de la educación en el mundo contemporáneo y las mutaciones operadas en un mercado de trabajo que demanda nuevas exigencias a los trabajadores.

Por el contrario, los principios orientadores y las estrategias educativas en contextos de encierro deberían aportar herramientas que permitan a los presos (re)construir la condición de estudiante, accediendo a la «acumulación cultural de la Humanidad de la que han sido negados» (Martinis y Flous, 2013), en un proceso de recuperación de la dignidad que abra «una ventana de posibilidades para construir un futuro diferente» (Blazich, 2007).

Bibliografía

Armaza, E. (2013). *El tratamiento penal del delincuente imputable peligroso*. Granada: Comares editorial. Recuperado de https://www.comares.com/libro/el-tratamiento-penal-del-delincuente-imputable-peligroso_129245/

Ayos, E. (2014). ¿Una política democrática de seguridad? Prevención del delito, políticas sociales y disputas en torno a la «inseguridad» en la Argentina (2000-2010). *Reforma y Democracia*, (58).

Bardazano, G., Corti, A., Duffau, N., y Trajtenberg, N. (Comps.) (2015). *Discutir la cárcel. Pensar la Sociedad. Contra el sentido común punitivo*. Montevideo: Ediciones Trilce. Recuperado de http://nacvi.cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2015/05/2015-Bardazano-Corti-Duffau-y-Trajtenberg.pdf

Basombrío, C., y Dammert, L. (2013). *Seguridad y populismo punitivo en América Latina: Lecciones corroboradas, constataciones novedosas y temas emergentes*. Washington D. C.: Woodrow

Wilson Center Update on the Americas. Recuperado de https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/media/documents/publication/Seguridad%20y%20Populismo%20Punitivo%20en%20America%20Latina.pdf Reu

Birkbeck, H. (2010). Prisiones e internados: una comparación de los establecimientos penales en América del Norte y América Latina. *Caderno CRH, 23*(58).

Blazich, G. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*, (44). Recuperado de https://rieoei.org/historico/documentos/rie44a03.pdf

Dammert, L., y Zúñiga, L. (2008). *La cárcel: problemas y desafíos para las Américas*. Santiago de Chile: Flacso.

Díez Ripollés, J. L. (2004). El nuevo modelo penal de la seguridad ciudadana. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología, 06*(03). Recuperado de http://criminet.ugr.es/recpc/06/recpc06-03.pdf

El delincuente hace cálculos y le es negocio delinquir (2016, enero 31). *El País*, [en línea]. Recuperado de https://www.elpais.com.uy/informacion/el-delincuente-hace-calculos-y-le-es-negocio-delinquir

Fessler, D. (2013). En busca del pasado ideal. Delitos, delincuentes y «menores». En C. González, S. Leopold, L. López y P. Martinis (Eds.), *Los sentidos del castigo. El debate uruguayo sobre la responsabilidad en la infracción adolescente*. Montevideo: Ediciones Trilce-Universidad de la República.

García-Borés, J. (2015). La cárcel dispar. Indagando la evolución de los *telos* penitenciarios. Revista Crítica Penal y Poder, (9). Recuperado de https://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/42199-carcel-dispar-indagando-evolucion-telos-penitenciarios

Garland, D. (2005). *La cultura del control. Crimen y orden social en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.

Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH) (2015). *IV Informe Anual a la Asamblea General*. Montevideo: INDDHH.

Juanche, A. (2011). La reforma del sistema carcelario. Del recluso como objeto punitivo a la persona privada de libertad como sujeto de derechos. En Servicio Paz y Justicia Uruguay, *Derechos Humanos en el Uruguay*. Montevideo: Serpaj.

Larrauri, E. (2009). La economía política del castigo. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, *11*(06).

Martinis, P., y Flous, C. (2013). Una mirada pedagógica sobre algunas discusiones en torno a la responsabilidad penal adolescente. En C. González, S. Leopold, L. López y P. Martinis (Eds.), *Los sentidos del castigo. El debate uruguayo sobre la responsabilidad en la infracción adolescente*. Montevideo: Ediciones Trilce-Universidad de la República.

Morás, L. E. (2014). ¿Más cárceles o menos encarcelados? Reflexiones en torno al informe del Relator Especial. En Center for Human Rights & Humanitarian Law. *Próximos pasos hacia una política penitenciaria de derechos humanos en Uruguay. Ensayos de seguimiento a las recomendaciones de 2009 y 2013 de la Relatoría de Naciones Unidas contra la tortura. Anti-Torture Initiative*. Washington D. C.: Center for Human Rights & Humanitarian Law. American University Washington College of Law. Recuperado de https://relapt.usta.edu.co/images/proximos-pasos-hacia-una-politica-penitenciaria-de-DDHH-en-uruguay.pdf

Munyo, I. (2012). *Los dilemas de la delincuencia juvenil*. Montevideo: CERES.

Paternain, R. (2008). *Panorama de la violencia, la criminalidad y la inseguridad en Uruguay*. Montevideo: PNUD.

Pavarini, M. (2006). *Un arte abyecto. Ensayo sobre el gobierno de la penalidad*. Buenos Aires: Ad-Hoc.

Rodríguez Alzueta, E. (2014). *Temor y control: la gestión de la inseguridad como forma de gobierno*. Buenos Aires: Futuro Anterior.

Sozzo, M. (2007). ¿Metamorfosis de la prisión? Proyecto normalizador, populismo punitivo y «prisión-depósito» en Argentina. *URVIO, Revista Latinoamericana de Seguridad Ciudadana,* (1). Recuperado de https://revistas.flacsoandes.edu.ec/urvio/article/view/88-116

Unicef (2012). *Observatorio de los Derechos de la Infancia y Adolescencia*. Montevideo: Unicef.

Vernazza, L. (2013). Adolescencia y Delito: Seis contra argumentos al aumento del castigo. *Revista Espacio Abierto*, (19).

Wacquant, L. (2000). *Las cárceles de la Miseria*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

Zaffaroni, E. R. (2015). Prólogo. En R. Samar (Comp.), *Inseguridades*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.

3.4. «¿Educar para una nueva cultura carcelaria? Una alternativa brasileña y el código de honor»

Sergio Grossi[87]

sergio.grossi@phd.unipd.it

Universidad de Padua (ITA) - Universidade Federal Fluminense (BR)

Introducción

Este artículo es parte de una investigación que analiza la concepción pedagógica del modelo de política de restricción y privación de libertad implementado por la Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC), que se autodefine educativa, buscando verificar si se trata de un modelo nuevo o una sofisticación del tradicional.

Para estudiar este modelo declara reducir la reincidencia de las más de cuarenta mil personas que han pasado por sus estructuras a menos del 20 %,[87-1] hemos hecho una investigación bibliográfica para conocer los problemas que plantea el modelo penitenciario común, centrándonos particularmente en la situación de Brasil.[87-2] Luego, hemos analizado el modelo APAC por medio de textos que lo describen y hemos hecho una revisión de la literatura de investigación en Brasil e Italia. Por último, se ha planteado una observación participante con método etnográfico de dos unidades que siguen este modelo, utilizando un diario de campo y entrevistas abiertas y semiestructuradas. Finalmente, para analizar las prácticas, las comparamos con los discursos sobre el modelo estudiado y el modelo de prisión común.

Goffman (1974, p. 77), en referencia a las instituciones totales[88] —cárceles, asilos, conventos— sostiene que los objetivos explícitos enunciados en los discursos sobre las cárceles durante sus investigaciones se describen como: incapacitación, retribución, intimidación y reforma. Sin embargo, estos objetivos que legitiman el uso de la prisión son muy diferentes de los efectos reales que causa y muestran absolutamente contemporáneo lo señalado por Erving Goffman (1974) cuando afirma que «se reconoce que, a menudo, las instituciones se mantienen alejadas de sus objetivos oficiales» (p. 77).

Goffman (1974) explica de qué forma el *yo* de los reclusos es sistemáticamente mortificado por las arbitrariedades que ocurren en las prisiones, quedando sometido a alteraciones radicales y generando «una carrera de progresivos cambios en relación con el concepto que tienen de sí mismos y de aquellas personas que les resultan

significativas» (p. 24). Por causa de la continua violencia y de las arbitrariedades sobre los reclusos, la prisión aumenta la ira y el sentido de venganza que comienzan a crecer desde la primera entrada en prisión. Así, puede comenzar una verdadera carrera moral-criminal para los reclusos, ya que la prisión los convierte en delincuentes habituales.

Las diversas mortificaciones que en forma rutinaria sufren las personas privadas de libertad constituyen un castigo adicional no previsto en la ley que aumenta la percepción de injusticia entre las personas privadas de libertad. Así pues, los reclusos están sujetos a normas, a menudo absurdas, supuestamente adoptadas por la *seguridad* de las prisiones, como, por ejemplo, que el Estado se responsabilice por la vida de los reclusos, obligándolos a alimentarse, aunque se nieguen a comer, como señala Goffman (1974, p. 48).

> Una institución total puede definirse como un lugar de residencia y trabajo en el que un gran número de individuos en situación similar, separados de la sociedad en general durante un período de tiempo considerable, lleva una vida cerrada y formalmente administrada. Las prisiones sirven como un claro ejemplo de esto (Goffman, 1974, p. 11).

A esto se le añade el proceso de desculturización del sujeto privado de libertad «que lo vuelve temporalmente incapaz de enfrentar algunos aspectos de su vida cotidiana» (Goffman, 1974, p. 23) y el estigma que provoca una «fría acogida en el mundo exterior» (p. 69). Esto genera un proceso de exclusión semipermanente dentro del mercado laboral —y, por extensión, de la sociedad legal— y, en ocasiones, una inclusión en el ambiente criminal, el cual acoge mejor al egresado: «los períodos dentro de la prisión los llevan a sus futuras ocupaciones y a la comunidad nacional del submundo que, a partir de entonces, será su medio» (Goffman, 1974, p. 107). Según Michel Foucault (1987, p. 222), la prisión no integra a las personas en la sociedad porque la educación que se imparte en la misma está orientada, justamente, a la integración en el entorno delictivo.

Es más, la prisión forma, asesora y «favorece la organización de un medio de delincuentes, solidarios los unos con los otros, jerarquizados, dispuestos a todas las complicidades futuras […] donde hay una prisión, hay una asociación… otros tantos clubes antisociales» (Foucault, 1987, p. 222).

Así nació una nueva objetividad, un nuevo objeto de estudio: los delincuentes —definidos como aquellos que pasan por estos procesos de construcción— y una nueva

disciplina que se constituye sobre esto como un nuevo poder de conocimiento: la criminología, que legitima la privación de la libertad. Se construyen teorías que ven al criminal como un extraterrestre, como un ser no humano, el condenado es visto como «otro pueblo en un mismo pueblo» (Foucault, 1987, p. 212), comenzando el proceso de separación de las clases populares por medio de la formación de un grupo humano visto como no humano, portador de todos los males y causa de la violencia en la sociedad. Así, vemos que aún en el mundo actual, según el análisis de Wacquant (2011), a pesar de los avances legales y la urgente necesidad de una reintegración de una creciente población privada de libertad, seguimos observando, en el marco operativo, la reintegración utilizada como mero marketing burocrático, destinado a encubrir la detención social de los miserables en la sociedad.

Ante este escenario es necesario y urgente pensar alternativas que sustituyan a las prisiones por otras opciones o que se centren efectivamente en el papel de la educación por medio de la reinserción social que siempre se les ha atribuido a estas instituciones, pero que nunca se ha cumplido (Foucault, 1987; Goffman, 1974).

En este contexto se observa un interés creciente por un modelo de educación para la reinserción social de personas privadas de libertad desarrollado en Brasil. Los datos oficiales indican que las personas educadas en estas unidades tienen tasas de reincidencia significativamente menores que las del sistema penitenciario brasileño común, cuyos números oscilan entre el 8 % y el 15 %, frente al 70 % difundido por el Conselho Nacional do Ministério Público (2016), además, se evidencia un bajo costo presupuestario para el Estado[32] y rarísimos casos de fugas, indisciplina, rebelión y casos de violencia, contrariamente a los que se contabilizan en el sistema penitenciario brasileño común. Mostrándose en expansión en el contexto mundial, este modelo está descrito como «el hecho más importante que está ocurriendo hoy en día en el mundo, en materia penitenciaria» (Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados, 2016) por *Prison Fellowship*

Prison Fellowship International (PFI), un órgano consultivo de las Naciones Unidas (ONU) para asuntos penitenciarios. Las unidades APAC administran más de cuarenta centros de reintegración social (CRS) en cuatro estados brasileños (Minas Gerais, Maranhão, Paraná, Río Grande do Norte) y hay grupos interesados en el modelo

[32] Estos datos deben ser problematizados y por motivos de espacio no se discutirán en este artículo. Para más detalles ver Grossi (2020).

en veinte países (Bolivia, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Costa Rica, Estados Unidos, México, Perú, Uruguay, Alemania, Bielorrusia, Bulgaria, Italia, Hungría, Corea del Sur, Países Bajos y otros) (Restán, 2017).

A diferencia del modelo común, los CRS de las APAC son descritos como un espacio pacífico y estéticamente agradable, con un clima relajado, sin signos de mortificación de los individuos, ni el nivel de ira presente en las prisiones. Los *recuperandos*[33] (en recuperación), usan su propia ropa y son llamados por su nombre, manteniendo su identidad, y son considerados ciudadanos que cumplen una sentencia. En los libros que describen el modelo (Restán, 2017), a menudo se menciona que los espacios no están superpoblados, son limpios y no tienen olores desagradables, y cuentan con una arquitectura diseñada para actividades de reintegración.

Los CRS de las APAC, son descritos como. Esto, según los discursos oficiales, se logra mediante una política de seguridad basada en las relaciones entre los operadores y las personas privadas de libertad (PPL), y es posible a partir del respeto de los derechos humanos y la dignidad de las personas, según reglas claras y predefinidas. Según las descripciones de Javier Restán (2017), la construcción de la confianza también pasa por la cogestión del edificio: los reclusos tienen las llaves de la prisión y se encargan de la limpieza, organización, disciplina y seguridad, en un «trabajo de cogestión con los responsables de las APAC, voluntarios y personal administrativo» (Restán, 2017, p. 9).

Leemos en las descripciones que los *recuperandos* cuentan con asistencia espiritual, médica, psicológica y jurídica proporcionada por la comunidad. De no ser así, explican, se generaría un clima potencialmente agresivo y violento, un foco causante de fugas, rebeliones y muertes. Según los informes, no hay ociosidad. Aquí, todos los individuos privados de libertad salen de su celda a las siete y regresan solo a las diez de la noche. Los llamados *recuperandos* trabajan, estudian y tienen otras actividades.

Metodología

Para alcanzar el objetivo que nos habíamos propuesto, estudiamos la institución basándonos en los principios de la investigación cualitativa. La propuesta metodológica de la investigación se dividió en dos etapas: una exploratoria, con el objetivo de comprender mejor las políticas de privación y restricción de libertad en el mundo actual, y la otra con el objetivo de analizar la experiencia implementada por el modelo APAC,

[33] Designación dada a las personas privadas de libertad en los centros de la APAC.

contrastando la autodescripción, con la producción académica sobre este modelo y, finalmente, analizando de qué forma los discursos se convierten en las prácticas cotidianas en dos CRS que se presentan como logros ejemplares del modelo.

En la primera etapa de la investigación se ha buscado conocer las políticas de restricción y privación de libertad en el mundo para contextualizar el modelo. Esta etapa se desarrolló en cuatro fases. La primera fase fue la participación en la asignatura *Tópicos Especiais DDSE: educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade*,[34] impartida por los profesores Elionaldo Julião y Fabiana Rodrigues, en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal Fluminense (UFF), durante el segundo semestre de 2017. En la segunda fase se hizo una investigación bibliográfica para ahondar en los conocimientos de la situación de prisión.

En la tercera fase, se discutió el modelo de prisión de dos autores clásicos: Foucault (1987) y Goffman (1974; 1988). También fueron analizados dos autores contemporáneos para ofrecerle actualización y complejidad al marco teórico de la discusión sobre prisión: David Garland (1999) y Loïc Wacquant (2011; 2013). Se discutieron brevemente las teorías abolicionistas y, luego, se presentó la propuesta teórica de reintegración social de Alessandro Baratta (1990), mencionando la propuesta de reintegración de la APAC.

En la cuarta fase de la primera etapa, con el objetivo de contextualizar la experiencia de la APAC, se llevó a cabo un análisis de los marcos jurídicos brasileños para la aplicación de la política penal, con especial hincapié en el análisis de la Ley de Ejecución Penal. También se estudiaron informes de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, lo que permitió visualizar cómo las leyes se transforman en práctica dentro del sistema penitenciario brasileño. También se analizó la población recluida en las prisiones para comprender mejor quiénes son los sujetos de las intervenciones de reeducación.

En la segunda etapa de la investigación, se ha hecho un análisis de la institución, principalmente para comprender de qué forma este modelo ha sido estructurado en Minas Gerais y su concepción pedagógica, cotejando las prácticas de dos unidades consideradas modelo. Esta etapa ha quedado constituida por tres fases.

En una primera fase, se examinó la concepción pedagógica del modelo por medio del estudio de los libros de Mario Ottoboni y Valdeci Ferreira, los líderes de las APAC,

---

[34] Tópicos Especiales DDSE: educación para jóvenes y adultos en situación de restricción y privación de libertad.

utilizados para difundir el modelo. A continuación, se realizó un estudio exploratorio del tema de la APAC, principalmente mediante una revisión bibliográfica de la producción de disertaciones y tesis en Brasil e Italia sobre este. Para ello, se organizó una búsqueda en el banco de tesis y disertaciones de CAPES para estudiar la producción brasileña. Para la producción italiana se han investigado sitios web como Tesionline y PubbliTesi; la biblioteca de Florencia, que almacena todas las tesis doctorales italianas desde 1995; los bancos de tesis de diversas universidades y también revistas especializadas como Ristretti Orizzonti, además de utilizar los contactos con personas que trabajan implementando el modelo APAC en Italia.

En la segunda fase, con el objetivo de observar la forma en que el modelo se hace efectivo en la práctica, se realizó un trabajo de campo en dos unidades, utilizando la observación de los participantes (Cappelletto, 2009; Guber, 2011):[35] en Itaúna, también

sede histórica de la Fraternidad Brasileña de Asistencia a los Condenados (FBAC), el organismo de fiscalización de las APAC y en la unidad de São João del Rei, que fue la sede elegida para presentar a APAC en el último congreso internacional (2017) —una de las unidades más recientes, construida en 2008 para ser fiel al modelo—.

Posteriormente, para entender cómo evalúan el modelo los sujetos implicados (PPL, gestores y profesionales del Poder Judicial), se los entrevistó en las unidades visitadas. En el trabajo de investigación de campo privilegiamos el uso de entrevistas abiertas y semiestructuradas como principal instrumento para recolectar información y escuchar a los individuos involucrados. Esta etapa de la investigación fue registrada en un cuaderno de campo, en el que se buscó anotar todas las impresiones y observaciones.

Las entrevistas se grabaron en audio y luego se transcribieron para su posterior análisis. Una vez concluidas las transcripciones, se organizaron fichas de acuerdo a temas descriptivos y ejes temáticos, con el fin de sistematizar el material necesario para elaborar los análisis y la argumentación.

En la tercera fase se efectuó el análisis de los datos recabados. Sobre los resultados del modelo se tuvieron en cuenta datos sobre educación formal, profesionalización y trabajo, sobre educación fuera del espacio de aula, educación para

---

[35] La observación participante es una estrategia de investigación en la que el investigador se inserta personalmente, durante un período relativamente largo, dentro de un grupo social específico y en su entorno habitual, para así establecer una relación de interacción con sus miembros, a fin de describir las acciones y comprenderlas mediante un proceso de identificación, tratando de ver el mundo con los ojos de los observados.

la sociedad y el espacio de las APAC, entendiendo cómo viven quienes egresan de este modelo.

Estos fueron los movimientos de investigación que hicieron posible este artículo, en el que las reflexiones teóricas de los trabajos analizados en la primera etapa se cotejaron con las experiencias vividas durante el período de trabajo de campo y los marcos legales que dialogan y permiten la existencia de la APAC en Brasil.

Resultados

En las unidades de la APAC, de hecho, no encontramos árbitros, mortificación del yo, tortura sistemática ni violaciones de la dignidad —características fundamentalmente presentes en la institución total, según Goffman (1974)—. En los *recuperandos* ni siquiera encontramos evidencias de ira o de los sentimientos de venganza identificados por Goffman entre personas sometidas a instituciones totales. Aun cuando nuestra permanencia se limitó a cinco semanas, nos impresionó ver a los jueces que sentenciaron a los *recuperandos* a cientos de años de prisión circulando con libertad en el CRS, sin escolta.

A diferencia de la mortificación del yo descrita por Goffman en las instituciones totales, Juliana Resende (2013, p. 19) relata la situación de una APAC en la que se mejora la identidad de las personas como estudiantes, trabajadores y *recuperandos*. Además, las instituciones totales funcionan sobre todo como un depósito de internos, aunque se cree que están organizadas con otros objetivos claros. Las APAC, sin embargo, difícilmente pueden ser vistas como depósitos, como también señala Resende (2013, p. 19), lo que es evidente en el caso de las unidades carcelarias brasileñas ordinarias.

También vemos que el proceso de *desculturización* (Goffman, 1974*)* no parece estar presente con la misma evidencia que se observa en las prisiones, porque la vida en las APAC es dinámica, llena de actividades. Para Goffman (1974), las penas injustas y excesivas en relación con las previstas por ley generan revueltas y un sentimiento de venganza en las personas, lo que puede provocar una permanencia en el ambiente criminal en la cárcel y fuera de ella. En este sentido, el modelo APAC, con sus claras reglas muchas veces reiteradas, puede evitar ese sentimiento de injusticia.

Según Massola (2005, p. 373), la violencia también se redujo porque se creía que una sola muerte en la unidad estudiada era suficiente para poner fin a la experiencia de la APAC y a todos los beneficios que la institución les proporcionaba a los

recuperandos. Si, de hecho, esta es la motivación principal de la reducción de la violencia, debemos preguntarnos qué sucederá en el caso de que el modelo de las APAC se expanda y se institucionalice definitivamente. Reduciendo la precariedad de las unidades de APAC, ¿seguirán siendo estas efectivas en la reducción de la violencia? Si, como afirma Goffman, la vida en las instituciones totales se caracteriza por una violencia constante y fuertemente presente, esta violencia se observa de un modo claramente más sutil en la APAC (Resende, 2013, p. 18).

Uno de los factores que aumenta la violencia en las cárceles brasileñas es la difusión del *código de honor* que tiene un efecto (des)educativo en los reclusos, en particular cuando las normas prevén ayudar a otros en actividades ilegales o castigar con violencia a personas condenadas, por ejemplo, por violación o pedofilia. Así, la propuesta educativa de reinserción social de la APAC tiene como objetivo romper el código de honor de la prisión: los recuperados no deben usar la violencia ni utilizar el lenguaje típico de la prisión y su jerga,[92] y, al mismo tiempo, deben aceptar administrar las llaves de las celdas, lo que se ve muy negativamente en la cultura de la prisión, por ser identificada como una actividad de los agentes penitenciarios (Oliveira, 2013, p. 107). El autocontrol es necesario para romper el código de honor y así obtener más responsabilidades y beneficios.

Para ello hemos encontrado una propuesta educativa gradual. Según este método, no es posible cambiar de vida repentinamente, casi por arte de magia, ya que los *recuperandos* se encuentran en diferentes niveles de preparación para el retorno a la sociedad. A partir de este principio, las APAC definen el *mérito*, a partir, no solo del cumplimiento del reglamento, sino también por la participación en las actividades. De esta forma, se respeta el sistema progresivo de ejecución penal que se encuentra en la LEP. Los *recuperandos* pueden acceder de manera progresiva a regímenes semiabiertos y abiertos que les permiten más libertad, permitiendo un retorno gradual a la sociedad durante la sentencia y no solo —tardíamente— cuando esta se cumple.

Los *recuperandos* de la APAC, según los informes, tienen que aprender a vivir en comunidad, cuidando enfermos, ayudando ancianos y ofreciendo servicios en la cocina, la cantina, la farmacia, la secretaría, etc. Para esto, los voluntarios deben ayudarles a despertar los valores que llevan dentro. Con este fin, los *recuperandos* también asumen la llamada *representación de la celda*, responsabilizándose por mantener la armonía y la disciplina entre los *recuperandos* en las celdas, cuidando también la limpieza y la higiene de las personas que viven en su interior y ayudando para crear un líder

antagonista al código de honor de la prisión, según el cual dominan los más fuertes, que subyugan a los más débiles: «cuando la celda está bien, todo el presidio está bien» (Ottoboni, 2014, p. 70).

El Conselho de Sinceridade e Solidariedade (CSS) es otro órgano que opera como un instrumento más para ayudar en el proceso educativo y[36] la administración de la APAC. Al presidente, que tiene un mandato por tiempo indefinido, lo elige la dirección de la APAC y este elige a los demás miembros del consejo, con la anuencia de la población de internos. Este órgano, aunque no tenga poder de decisión, colabora en las actividades emitiendo su opinión sobre disciplina, seguridad, distribución de tareas, organización de fiestas, celebraciones, supervisión de los trabajos para el cálculo de la reducción de la pena, etc. Se reúne semanalmente con la población carcelaria, sin la presencia de personal y voluntarios, para discutir los problemas y proponer soluciones a la junta, con la idea de mejorar el ambiente para el cumplimiento de la sentencia.

En las APAC se hace un esfuerzo por responsabilizar a las personas por los actos cometidos, lo que es poco probable que se encuentre en el sistema común, donde los reclusos se oponen y resisten al esfuerzo de la administración penitenciaria a la que consideran enemiga (Ferreira, 2015, p. 79). Desde esta perspectiva, hay un proceso de concienciación de los *recuperandos* que reconocen que sus actos determinaron la identidad de asesino, traficante, ladrón y delincuente con el que vivían y, por lo tanto, tratan de modificarla (Oliveira, 2012, p. 106). El modelo de las APAC conduce a los individuos a la libertad de reflexionar sobre sus vidas, tratando de probarles que el crimen no es una buena elección (Vargas, 2011, p. 211).

El contexto educativo planeado juega entonces su papel en la ruptura del *código de honor* analizado por Gustavo Massola (2005), a partir de la necesaria convivencia en los CRS con violadores y pedófilos, pues no quedan separados por sectores. Este es uno de los componentes de la educación informal que tiene directamente el objetivo de enseñar a respetar otras vidas y a practicar el perdón durante el proceso de educación interna, evitando liberar a personas que no hayan al menos reflexionado de manera crítica el código de la prisión.

Este modelo contribuye a crear un entorno que facilita la ruptura de la identidad criminal: a los *recuperandos,* teóricamente se les prohíbe hablar sobre el tipo de delito cometido, así como utilizar apodos por lo general vinculados a antecedentes penales

---

36

(Ottoboni, 2014). También se les prohíbe escuchar música que haga apología del delito para evitar que refuercen o formen una identidad criminal. Sin embargo, hemos observado que esta regla no se observa con rigor.

Creemos que la educación informal que producen las APAC también es diferente a la *cultura carcelaria* brasileña, como observan Massola (2005), Muhle (2013) y Oliveira (2013), la cual propone jerarquías criminales y el uso de violencia. Los reclusos deben dejar de practicar el uso de agresión y aceptar administrar la unidad junto a los inspectores de seguridad das APAC, rompiendo con el mundo de la delincuencia. De hecho, la cultura carcelaria considera estas actividades típicas de los agentes penitenciarios en la prisión y por lo tanto, estigmatiza, margina y castiga a quienes las practica, como también señala Oliveira (2013). En teoría, los beneficiarios tienen la obligación de informar sobre cualquier infracción del reglamento. En el período de estudio de campo vimos que esto no siempre sucede y que ciertas formas de *silencio* pueden generar castigos colectivos.

En la unidad de la APAC analizada por Massola (2005, p. 374), los reclusos se consideraban diferentes de los del régimen común porque ya no seguían el código de honor de estos quienes, por ejemplo, exigían la muerte de violadores y pedófilos.[37] La violación del código de honor de la prisión[94] es premiada y fomentada en las APAC (Oliveira, 2013, p. 88). Aceptar los papeles asignados a los agentes penitenciarios está visto como una prueba de haber roto con el código de honor de la prisión. Otra ruptura es la aceptación de convivir con personas que han sufrido una segunda condena, tomando como parámetro el ya mencionado código de honor para otros sujetos privados de libertad, como los condenados por violación y pedofilia. Para evitar actos de violencia contra ellos, en las prisiones se les aísla en una parte llamada *segura*, que en las APAC no existe, ya que todos tienen que convivir para educarse, respetando una ética que no admite el uso de violencia.

La necesidad de respetar y hacer cumplir el reglamento interno es también responsabilidad de los *recuperandos*, de los que se espera que vayan en contra de la idea de *caguetagem*[95] (alcahueteo), que se considera un delito y es condenado por la comunidad de prisioneros. De esta forma, viendo el llamado *alcahueteo* como un acto de *responsabilidad*, el modelo APAC ataca una de las reglas fundamentales del código

[37] No hay sectores de aislamiento denominados *seguros* en las APAC, reservados para personas que pueden ser objeto de violencia en el sector común, con la idea de que los *recuperandos* deben acostumbrarse a vivir juntos sin usar violencia durante el curso de la ejecución penal.

de honor. Esta infracción es condenada por la comunidad penitenciaria, pero en las APAC se considera una señal de adhesión al modelo (Oliveira, 2013, p. 107).

[94]Esto se basa en la ley de que el más fuerte puede castigar a muerte a los que colaboran con los agentes. Se convierte en un "paria" quien, en el interior de la prisión se acerca a los guardias, coopera con el trabajo dentro de las unidades y sigue fielmente el reglamento impuesto (V. N. E. Oliveira, 2013, p. 106).

[95]Cabe señalar que, aunque sea condenable, el "alcahueteo" es una experiencia común en las cárceles, especialmente en Brasil. De lo contrario, sería sumamente difícil para los funcionarios de prisiones administrar el orden dentro de las cárceles si hubiera cohesión entre todos los privados de libertad, dado el elevado número de presos de cada funcionario.

Así, en las APAC se considera que los que denuncian las infracciones están *comprometidos* con o modelo, y así ellos pueden acceder a una posición de liderazgo y responsabilidad, demostrando ser confiables. Los comprometidos con el trabajo de las APAC tienen una posición de liderazgo en las unidades, generando una jerarquía invertida (Oliveira, 2013, p. 2017). No obstante, el código de honor termina siendo aún usado para una parte de los *recuperandos* y continúan operando para obstaculizar el trabajo de los comprometidos.

Por lo tanto, no es de extrañar que el modelo de las APAC tenga una cultura distante del código de honor de los presidios, como señalan Elizana Muhle (2013) y Oliveira (2013). La identidad social mostrada es positiva, pero no se «sabe si [los *recuperandos*] se limitan a reproducir discursos por conveniencia» (Oliveira, 2012, p. 109). Massola (2001), a la vez, sostiene que hay continuidades y rupturas con el encarcelamiento en prisión. En la unidad investigada por el autor, la subcultura de la prisión no había desaparecido por completo, sino que fue moderada y parcialmente modificada por el CSS. En esa APAC, por ejemplo, no se permitía castigar en exceso las violaciones del código de honor y, en particular, existía un claro rechazo a la pena de muerte[96] (Massola, 2005, p. 372). La sospecha de Oliveira (2013) también parece razonable cuando sostiene que la eliminación de la cultura carcelaria puede ser una elección oportunista para algunos *recuperandos*.

Sin embargo, aunque la violencia física no exista en las APAC, no podemos dejar de registrar que siempre hay una violencia latente, oculta y amenazadora, como también señala Massola (2005). Los *recuperandos* que cometan graves violaciones de las normas del CRS pueden volver a la prisión común y sufrir amenazas adicionales por parte de aquellos que ven la entrada en el modelo de las APAC como una traición al mundo del crimen.

[96]La pena de muerte se utiliza para gestionar el control social en las comunidades de personas privadas de libertad dentro de las prisiones. Por lo tanto, un violador del código de honor de la prisión puede ser sentenciado a muerte.

De hecho, durante el período de trabajo de campo se nos dijo que algunos *recuperandos*, en particular los que tenían importantes funciones de control dentro del CSS, cuando volvieron a la prisión común fueron conducidos al sector "seguro" de la misma donde también se aísla a los exagentes penitenciarios junto con otros convictos que de otra manera correrían el riesgo de sufrir violencia por parte de los privados de libertad que siguen los códigos de honor de la prisión.

> Podemos hacer la misma crítica a las APAC que Mathiesen (1996) hizo contra las «penas de prestación de servicio comunitario». ¿Pueden ser una alternativa, si también son alternativos el regreso a la prisión o si la negativa a trabajar —a menudo sin remuneración— se convierte en un nuevo encarcelamiento? Existe una forma de violencia presente en las APAC como en todas las *alternativas* que aún dependen de la existencia de la prisión.

Conclusiones

Vemos que las APAC son capaces de romper con el tipo de *educación* que normalmente se reporta en ambientes carcelarios, mejorando la identidad de los individuos como estudiantes, trabajadores y personas que están recuperándose. Por lo tanto, debemos entender que las APAC pueden proponer reformas que abran más las prisiones a la sociedad, permitiendo un proceso de educación mutua.

También en los contextos observados, los relatos de violencia física y los procesos de desculturización están menos presentes. Existen diferentes técnicas en el método APAC que por medio de la propuesta educativa gradual que hemos expuesto parcialmente, buscan combatir el código de honor de las prisiones que prescribe actuar con violencia sobre otras PPL. Esto facilita la posibilidad de salir de la identidad criminal y apartarse de la cultura carcelaria.

Sin embargo, hay casos de oportunismo entre los privados de libertad y de continuidad con la ética carcelaria que el método no consigue abordar. De hecho, la propuesta educativa de este modelo no pretende disciplinar a las personas, sino ofrecerles la posibilidad de un cambio que siempre debe partir de esa búsqueda interior por parte de los privados de libertad.

Cabe destacar que, a pesar de los avances, estamos ante un modelo que, aunque no presenta aspectos que vulneren la dignidad humana típicos del sistema penitenciario brasileño, sigue siendo un modelo de privación de libertad que se aplica de forma

selectiva y es una alternativa a un modelo de prisión que no cumple los objetivos que se propone.

Por lo tanto, es necesario profundizar en otras experiencias educativas que se establecen como modelo, lo que nos permitirá pensar en otras formas de manejar los conflictos llamados *delitos* de una forma diferente a la de las prisiones tal y como las conocemos hoy en día.

Bibliografía

Baratta, A. (1990). Resocialización o control social: Por un concepto crítico de «reintegración social» del condenado. En *Forum internacional de criminologia crítica*. Comisión Andina Juristas y la Comisión Episcopal de Acción Social. Belém. Recuperado de http://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/articulos/a_20120608_01.pdf

Cappelletto, F. (2009). Vivere l'etnografia. Seid. Firenze.

Conselho Nacional do Ministério Público (2016). *A visão do Ministério Público sobre o sistema prisional*. Brasilia: Gráfica e Editora Movimento. Recuperado de http://s.conjur.com.br/dl/sistema-prisional.pdf

Ferreira, V. G. (2015). *Governança colaborativa na prática: uma análise das experiências nas APACs* (Tesis de maestría, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, Brasil). Recuperado de https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/13627?show=full

Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão.* Petrópolis: Vozes.

Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados (FBAC) (2016). Filiação à PFI. Recuperado de https://fbac.org.br/

Garland, D. (1999). As contradições da «sociedade punitiva»: o caso britânico. *Revista de Sociologia e Política, 13*, 59-80.

Goffman, E. (1974). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Ed. Perspectiva.

Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Río de Janeiro: LTC.

Grossi, S. (2020). *Un'altra educazione è possibile nelle prigioni? Il caso dell'Associazione di Protezione e Assistenza ai Condannati (APAC)* (Tesis de doctorado, Università di Padova, Padova, Italia). Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Grossi

Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Massola, G. M. (2001). Sistema penitenciário: reforma ou reprodução. Um estudo de caso da APAC de São José dos Campos (Tesis de maestría, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil). Disponible en: http://catalogodeteses.capes.gov.br/ (Acceso: 29 de fevreiro, 2020).

Massola, G. M. (2005). *A subcultura prisional e os limites da ação da apac sobre as políticas penais públicas um estudo na cadeia pública de bragança paulista* (Tesis de doctorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil). Recuperado de https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-08112013-105555/pt-br.php

Mathiesen, T. (1996). *Perché il carcere?* Torino: Gruppo Abele. Recuperado de http://www.ristretti.it/areestudio/cultura/libri/perche_il_carcere.pdf

Muhle, E. P. (2013). *A prisão terrena no paraíso celestial: APAC, uma alternativa humana ao cumprimento da pena privativa de liberdade* (Tesis de maestría, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil). Recuperado de https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/4920

Oliveira, L. G. (2012). *A voz dos silenciados: analisando a contrução de identidade dos recuperandos da associação de proteção e assistência aos condenados – APAC – viçosa* (Tesis de maestría, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Brasil). Recuperado de https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/4857

Oliveira, V. N. E. (2013). *Prisões sem guardas: uma experiência liderada por grupos religiosos* (Tesis de maestría, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil).

Ottoboni, M. (2014). *Vamos matar o criminoso? Método APAC.* São Paulo: Paulinas.

Resende, J. (2013). *Desinstitucionalização prisional e o discurso do método APAC* (Tesis de maestría, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil).. Recuperado de https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9HKHJH/1/desinstitucionaliza__o_prisional_e_o_discurso_do_m_todo_apac.pdf

Restán, J. (2017). *Del amor nadie huye - la experiencia de las cárceles de APAC en Brasil*. Madrid: CESAL Ong. Recuperado de: https://www.somosiberoamerica.org/wp-content/uploads/2018/07/LIBRO_APAC_baja.pdf

Vargas, L. J. O. (2011). *É possível humanizar a vida atrás das grades? Uma etnografia do método de gestão carcerária APAC* (Tesis de doctorado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil). Recuperado de https://repositorio.unb.br/handle/10482/10416

Wacquant, L. (2011). *As prisões da miséria*. Río de Janeiro: Jorge Zahar.

Wacquant, L. (2013). *Iperincarcerazione: neoliberismo e criminalizzazione della povertà negli Stati Uniti*. Verona: Ombre corte.

3.5 Detrás de la mirilla

Estela Alem y Sonia Rodríguez de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (DSEJA) y Consejo de Educación Secundaria (CES) analizan la educación de jóvenes y adultos en contextos de privación de libertad en Uruguay. Nos presentan una mirada como educadoras «trascendiendo la mirilla», «del otro lado de la reja» en el encuentro con personas privadas de libertad que son sus estudiantes, preguntándose por los prejuicios: «¿qué vemos cuando los vemos?, ¿cómo se van transformando las miradas a medida que tiene lugar el acto educativo?».

La transformación de las miradas

Después de pasar las rejas de un centro de privación de libertad con la investidura docente, ¿qué? ¿Cómo comprender, aplicar, adaptar, adecuar lo aprendido en el espacio académico a los espacios de privación de libertad?

Espacios como una entrada con agentes militares, policiales o personas encargadas de la seguridad que revisan, preguntan, censuran, objetos del cotidiano, que se pueden transformar en peligrosos dentro de los módulos.

Patios con personas privadas de libertad, custodiadas por personal penitenciario, los gritos de un módulo a otro dándose un poco de fuerza para sostener lo insostenible o intercambiando insultos por algún código no respetado.

Los ruidos ensordecedores de los golpes en la reja, el chillido de los pasadores, los candados que se cierran o se abren.

Los olores que se impregnan en la ropa.

Los colores grises de las paredes, muchas paredes que impiden la mirada al horizonte y que propician las enfermedades de la vista.

El intenso frío y la humedad que calan los huesos en invierno, que suben por los pies y encuentran siempre el camino para entrar. Ese frío para el cual las personas privadas de libertad parecen estar anestesiadas, enfrentándolo con pantalones cortos, remeras, ojotas y alguna que otra capucha.

El caminar cansino del *detenido* o *detenida*, detenidos o detenidas en el tiempo o el espacio, la mirada hacia abajo, la desconfianza, las pocas palabras, o el caminar con enojo por ser llevado a un lugar al que no se quiere ir.

Una interrupción en esa cadena de repeticiones surge con la necesidad de mostrar al que viene de afuera, que pretende estudiar, *esta vez sí*. Mostrarlo con el gesto de ponerse una camiseta cuando se encuentra frente a un docente, y si es mujer con más premura aún. Con el relato apurado, que siempre versa sobre *hacer las cosas bien, por mi familia, por mi madre, por mis hijos*.

¿Qué es la cárcel? El sufrimiento planificado

Es una institución totalizante productora de violencia y criminalidad. Parafraseando a Erving Goffman, allí se da la supresión del otro porque las pautas y reglas de funcionamiento, organización del tiempo y la estructuración de funciones básicas, producen una subjetividad especial y generan un espacio repetitivo a la vez que ocasiona dependencia.

Es una garantía de deshumanización justificada del castigo como estrategia estatal de abordar los conflictos. Se impone el dolor de forma institucional y planificada.

Administrar castigos constituye el propósito del sistema de justicia penal. Los castigos para ser tales, deben provocar en la persona castigada daño y dolor, sufrimiento mental o físico, sea este transitorio o permanente, corto o prolongado en el tiempo.

Aníbal Corti (2014) sostiene que el lenguaje penal oculta la mayor parte del tiempo el hecho elemental de que todo el sistema está montado para provocar el sufrimiento de las personas, aunque no suele repararse muy seguido en ello. Aunque los estados democráticos modernos han renunciado a las formas más bárbaras del tormento, no han renunciado al hecho de provocar dolor.

Las cárceles deben contribuir a la rehabilitación de las personas, además de la inhabilitación por el período que dura el encierro, para continuar cometiendo crímenes. En la Constitución de la República (Uruguay, 1967) se establece con claridad que las personas privadas de libertad no deben sufrir un castigo mayor que el encierro. Pero no debe olvidarse que la cárcel, aunque en ellas no se golpee, viole o mate, es siempre un mecanismo de mortificación.

¿Quién son esos jóvenes o adultos hombres y mujeres que están en privación de libertad?

Cualquier respuesta apresurada diría, los delincuentes, sin considerar que no se trata de un atributo, sino de una situación, de una experiencia que tiene que ver con la relación del individuo con la sociedad a la que agrede violando los derechos de otro, siguiendo a Silva Balerio.

Dicho acto es llamado delito y esto lleva a la otra pregunta ¿qué es el delito? Es una construcción social que se relaciona directamente con la época, con los medios de comunicación y hasta con intereses políticos. Existe en la medida de su relación con las circunstancias históricas.

«La infracción y lo que ella implica es un evento, es una vivencia removedora en la vida de la persona y su familia: la detención policial, la espera en la celda, los traslados al juzgado, los interrogatorios, las declaraciones, los careos, las identificaciones, la incertidumbre, la posibilidad de encierro» expresa Diego Silva Balerio (2013, p.37)

Aquellos entonces, los presos, son quienes se ven excluidos de manera consciente e intencionada de la sociedad, por haber cometido delitos contra las personas, la propiedad y los valores socialmente aceptados. Sin embargo, esto no significa que su encarcelamiento temporal sea una respuesta suficiente al fenómeno de la delincuencia.

Y estos excluidos, estos que Graciela Frigerio (2017) llama «perdidos», los encarcelados, las personas privadas de libertad (PPL), los condenados, los acusados, los internos, los detenidos, los reclusos, que no son otra cosa que la población sobrante, la clase peligrosa, los violentos, los irracionales, los gobernados por sus instintos, tienen algunas coincidencias en su experiencia de vida. Coinciden en no haber conocido a uno de sus padres, o a ambos, en haber crecido en un contexto delictivo con consumo frecuente de alcohol y drogas, con situaciones de violencia permanentes, en estar fuera del hogar desde la adolescencia, en haber estado institucionalizado como menores, en el tener hijos y ser menores de treinta años, en haberse desvinculado tempranamente del sistema educativo.

El mayor índice de personas analfabetas y que no han culminado el ciclo primario se encuentra entre las PPL.

No hay remedio para mitigar el dolor de la privación de libertad, el extrañar a la familia que no siempre viene, o el dolor de la sentencia judicial que siempre parece demasiado larga… No logra mitigar el enojo con el par, con el funcionario, con el profesor, con ellos o ellas mismas que les tocó en suerte ser de barrios o de familias que determinan roles adultos en pequeños niños, niñas o jóvenes.

Expresiones que se repiten

Algunas expresiones son sistemáticas, principalmente en el encierro adolescente, pero también en jóvenes y adultos: «¿De qué eras vos profe?» después de cinco o seis encuentros… «Hoy no quiero hacer nada»; «Estoy un ratito y me voy»*:* «Ayer tuve audiencia, me dieron dieciocho meses»…»; «Mirá que yo no soy rastrillo, yo estoy acá por asesinato, yo ya sé desde los trece qué es matar a alguien»*;* «¿Cuándo voy a dar el examen? Mirá que me voy pa' la calle»...» «Ayer mataron a mi compañero, y yo no

puedo ir»; «El juez me permitió ir el domingo a ver a mi madre a la cárcel por el día de la madre, estuvo de más, sin palabras»; «Dale, profe, escribime vos. Yo no sé. Leeme vos, yo no sé leer»; «¿Vos tenés hijos?»; «Cuando salga a la calle voy a hacer las cosas bien, voy a trabajar, al toque tengo trabajo, tranquilo… por mi hija, por mi mujer, por mi vieja».

Todos casi dignos de la propuesta de Jonathan Swift, que propone solucionar la miseria del campesinado pobre de Irlanda aceptando comer a sus hijos, y así mejorar la dieta de los ricos terratenientes, porque en definitiva, se trata de gente condenada a la miseria, como propone en su libro *Una modesta proposición* (*A Modest Proposal*) ensayo satírico de 1729.

Y siguiendo el camino del efecto de disrupción de lo lógico de este autor, solo que ya no en la ficción, sino en la realidad, el sistema penal capta a las personas en conflicto con la ley y las detiene en un espacio cerrado. Y las detiene en el tiempo, las aparta de los que son normales, o honestos, en fin de la *gente de bien*, produciendo cierta tranquilidad de no verlos o verlas, pretender que no existen, infringirles el castigo de la no circulación por los mismos lugares por los que lo hace esta gente. Como una especie de inmensa boca, el sistema penal se los o las termina comiendo porque ya estaban condenados antes de nacer.

Devolver el dolor

En Uruguay, parece no concebirse otro mecanismo para establecer justicia que devolver a los ofensores, tanto dolor como hayan ocasionado a sus víctimas. Según Corti, en este país se considera que para hacer justicia hay que lastimarlos física o psicológicamente, hasta lograr una especie de equilibrio entre placeres y dolores, una especie de justicia «ojo por ojo» institucionalizada por el Estado y ejecutada por la institución penitenciaria. El castigo penal con la cárcel se constituye en el medio idóneo para devolver ese dolor.

En el debate público en Uruguay, la idea de hacer justicia está siempre asociada a la pena, al sufrimiento y a la cárcel. Las más de once mil personas privadas de libertad hoy en las unidades penitenciarias, son testimonio de lo que Corti denomina una larga relación de amor: la de los uruguayos y la cárcel.

Es un poco aquello que enuncia Mario Benedetti en su poema «Hombre preso que mira a su hijo» (1974): «demasiado dolor para que te lo oculte, demasiado suplicio para que se me borre».

¿Para qué y cómo educar en centros e instituciones de privación de libertad?

Para reivindicar la dignidad de la persona y bajar, en alguna medida, su vulnerabilidad y su sufrimiento.

Las Reglas Nelson Mandela son reglas mínimas y fueron parte de todo el movimiento en favor de los derechos humanos que siguió a la aprobación de la Declaración Universal de 1948 (ONU, 2015). Durante años, constituyeron una referencia y una fuente de inspiración para los intentos por asegurar un trato digno a las personas privadas de libertad.

Setenta y pico de años después, si bien el mundo ha cambiado, una preocupación sigue vigente: asegurar que los derechos humanos sean respetados en esa área de especial vulnerabilidad que son las prisiones. Así, una vez más, la comunidad internacional, en un proceso que incluyó a los Estados, organizaciones sociales, expertos y entidades académicas, revisó aquellas normas y puso al día algunos de sus aspectos, una nueva versión de las Reglas que mantienen la estructura de las pautas y normas anteriores, pero incorporan diversos aspectos tomados de buenas prácticas penitenciarias, educativas y de prevención de los malos tratos. Su aprobación constituye el primer mojón global del siglo XXI para el rumbo de las políticas penitenciarias. Después de décadas de debate en torno a la gestión de las cárceles en el mundo, las nuevas normas colocan el principio de los derechos humanos como hoja de ruta.

¿Qué implica la educación allí en ese lugar de casi nulo prestigio y a la vez blanco de atención por parte de la opinión pública, un lugar nunca pensado como espacio educativo?

Implica, desde el quehacer docente, sellar el pacto intersubjetivante que consta en reconocer al otro como un ser pensante, un ser aprendiente que, según Foucault, va formando su subjetividad en el modo en que hace la experiencia de sí mismo, que no es experiencia del mundo, sino del mundo que se vive.

En tanto sujetos habitantes de una cárcel, seleccionados y captados por el sistema penal es fácil deducir, con respecto a la trayectoria académica, que entre la trayectoria teórica y la real hay una gran distancia. Esta distancia, en la cárcel no solo es metafórica por rezago, desvinculación, desafiliación o exclusión, sino que es literal, ya que el acceso al espacio educativo no siempre es posible, por número de cupos, por dificultades de acceso, por seguridad, por distancia real desde el módulo al espacio educativo.

Y para ser docentes en privación de libertad se debe dar paso al desafío que interpela, que cuestiona, que toca el edificio de certezas y lo derrumba. Solo entendiendo, solo conociendo algunas realidades es que se puede empezar a andar. Por ejemplo, es de fundamental importancia saber que:

- El sistema penal capta siempre a los jóvenes provenientes de barrios pobres, el 80 % abusados, de familias fragmentadas, disfuncionales y en la mayoría de los casos en contacto con la delincuencia y con problemas de consumo y adicción.
- Los jóvenes tienen historias de repetición, rezago, expulsiones, pases sociales, y desafiliación del sistema educativo. Más de quinientas personas privadas de libertad acreditan cada año primaria. Un porcentaje importante de ellos había alcanzado el cuarto año escolar como máximo nivel educativo, muchos eran analfabetos reales o funcionales, muchos habían perdido sus competencias en lectura, escritura y razonamiento lógico matemático por desuso, por olvido, con efecto del consumo de sustancias, por enfermedades. Solo una pequeña parte de la población carcelaria ha estado cursando la educación media el liceo últimamente, menos de trescientas personas lograron culminar el ciclo básico. Son pocos aquellos que completan bachillerato, que acceden al nivel terciario…
- Llegados al centro de encierro, son vistos y puestos bajo sospecha, a veces como no merecedores de la comida, del baño, de la educación y el ocio que implica la medida socioeducativa que determina el juez, en el caso de los adolescentes. Esto implica un ver a un monstruo sin nombre, sin cara, sin familia, pero sí con mucha prensa que arenga para que se lo queme en la plaza pública.
- En otros casos conviven en módulos, casi tribus, que se deben pelear si se juntan, por eso el cuidado de los agrupamientos determinados por los conflictos. La cárcel como institución total anula al individuo cosificándolo y hasta animalizándolo, casi un Gregorio Samsa de Kafka en *La metamorfosis*.
- Los sentidos se atrofian, se pierde la vista por mirar siempre a corta distancia y en general gris, se pierde el oído porque los ruidos de la cárcel son tantos que terminan siendo ensordecedores, el olfato se pierde porque

se acostumbra al encierro, a la basura y al guiso (*rancho, vaca, alimento*), ya ni se siente el frío.

- «La idea es no confiar en nadie» son palabras de un estudiante. El mundo los agredió antes de nacer, les debe el cuidado y el amparo que debió tener ese o esa infante, y entonces salen a cobrar la deuda a quien se les cruce.
- Se pierde la palabra, se habla poco, no se llora, el silencio abunda, se tapa la boca aunque se quiera gritar el dolor y se adopta la personalidad del preso o presa del malo o la mala, del que para él o ella todo está bien, del que «es la que hay, no hay otra…», en una suerte de fenómeno de prisionización.
- Las marcas en la piel, los cortes, los tatuajes carcelarios, los cinco puntos, el 79, la hoja de marihuana, el barrio, el cuadro de fútbol, la novia, el novio, la madre, hecho con quemaduras de cigarros o alambres sucios, son una forma de ganar la batalla al dolor interior por medio del dolor físico.

¿Cómo generar dispositivos que contemplen la singularidad de los estudiantes para que se den aprendizajes significativos, a pesar y a propósito de lo expresado?

Hay saberes que tienen que ver con las experiencias vividas que interpelan al docente en su metodología. Ser docente allí implica estar preparados para la emergencia, implica un vínculo de confianza en una situación en la que todo está bajo sospecha, implica fortalecer la autonomía y la toma de decisiones en situación de dependencia total del dispositivo penitenciario, implica incentivar el trabajo colectivo y solidario en situación de individualismo y sobrevivencia. Implica propiciar el pensamiento crítico desde la propuesta pedagógica, e implica, finalmente, comenzar la trayectoria educativa desde diferentes puntos del camino de cada uno.

Se trata de un trabajo ético, crítico y político donde se dé la hospitalidad desde el momento inicial, donde el nombramiento del sujeto aluda a su identidad y no a su eventualidad, donde se dé el reconocimiento de la educación como derecho humano.

El derecho a la educación

La mirada del educador debe apuntar a la posibilidad y no a la carencia, se trata de garantizar a los estudiantes, el derecho a la educación establecido constitucionalmente. Ya Unesco en 1997 definía a la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) como parte del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Uruguay ha venido incorporando en los últimos años, legislación que haga posible avanzar en la concreción de este derecho para

todas las personas. La Ley General de Educación 18.437 de 2008 define la Educación como derecho humano y como bien público, y establece igualdad de oportunidades para el ejercicio del derecho a la Educación para todos y a lo largo de toda la vida (ETLV). Por Resolución presidencial N° 210, del 29 de diciembre de 2010 se crea el Comité Nacional de Articulación y Seguimiento de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, en el Marco Acción de Belem (Confintea VI) (Unesco, 2009). Este marco supone:

- aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable;
- ubicar la centralidad en las personas, y
- generar medidas que amplíen la motivación y el acceso a todos.

En 2016, en el marco del Programa Justicia e Inclusión Social, se desarrolló en Montevideo el primer Seminario Internacional de Educación en Contextos de Encierro «Bases hacia una estrategia nacional de educación para personas en conflicto con la ley penal», con la participación de más de seiscientas personas.

Se establece un convenio entre las autoridades de la Educación (Ministerio de Educación y Cultura [MEC] y Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]), del Instituto Nacional de Rehabilitación [INR] y del Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente [INISA] para avanzar hacia una estrategia nacional de educación destinada a personas en conflicto con la ley penal. En este marco se consolida la instalación de una Mesa Interinstitucional de Educación para personas en conflicto con la ley penal (MIE), en la que participan activamente representantes de varias instituciones, además de las que suscribieron el acuerdo. Se elabora un plan de acción, que incluye el funcionamiento de varias comisiones que continúan en actividad y han hecho posibles avances a partir del trabajo articulado y colaborativo.

La inclusión es posible cuando se plantean mecanismos de transformación de los clásicos formatos educativos, y los aprendizajes se desarrollan a partir de los saberes, producto de distintos recorridos individuales.

La inclusión educativa de personas privadas de libertad supone la incorporación de propuestas socioeducativas que integran la educación formal, la no formal, la informal, el mundo del trabajo y el acceso al patrimonio cultural. Esta concepción de la educación supone, la ampliación de trayectos más allá de la alfabetización básica.

Pero generar las condiciones para el acceso a la educación, es un mandato legal y ético, no solo porque está definido como un derecho para todas las personas a lo largo y

ancho de la vida, más allá de la edad, más allá de los contextos, que hace a la esencia de todo ser humano. También es un mandato legal y ético por el beneficio personal de quien recibe educación, y el impacto auspicioso de una educación en derechos a favor de la participación y pertenencia real en la sociedad y en la construcción de la cultura.

La educación en encierro punitivo no tiene que ver con lo terapéutico ni con un dispositivo de control ni con una herramienta ni con un tratamiento. Más bien tiene que ver con el efecto Pigmalión, el impacto de las creencias del enseñante en las posibilidades del aprendiente. Se trata de considerar que «ninguna diferencia será la base, ni la excusa, ni el argumento justificatorio de una distribución que pondría en una orilla a los herederos y en otra a los desheredados de antemano» (Frigerio, 2006, p. ii).

El papel del educador en privación de libertad

Se trata de ir desalambrando solemnidades para ir germinando autorías (Fernández, 2000). Se trata de afianzar y seguir construyendo el rol del educador en privación de libertad desde la especificidad partiendo de la base de celebrar un contrato pedagógico entre enseñante y aprendiente como antídoto contra el secuestro de la cárcel (Silva Balerio, 2016).

Silvia Duchatzky y Cristina Corea (2002) sostiene que la gestión como ética no elige la realidad en la que le toca actuar, pero elige la posición que decide tomar frente a ella. En el caso de los docentes, que llegan a la cárcel, lo hacen por múltiples motivos, no siempre como primera opción, pero aun siendo así, la construcción del ser enseñante lleva un proceso de aprendizaje doloroso, la mayoría de las veces.

El educador representa al mundo de afuera dentro de la cárcel, es el que propicia el encuentro a propósito de saberes sobre una cultura vedada para esta población. Debe propiciar la confianza en un entorno donde es necesario hacer con otros, porque se habita en una institución construida para otros fines y donde abunda la desconfianza.

Según Skliar, la experiencia individual y no colectiva se impuso en el marco del horror y la mentira, por lo que el docente debe hacer culto a la hospitalidad en el sentido etimológico de la palabra que es *hospitalitas-atis* que alude a la virtud de quien hospeda a peregrinos, menesterosos y desvalidos, recogiéndolos y prestándoles la debida asistencia a sus necesidades. El autor sostiene que a la ley de la hospitalidad le sigue un silencio ético, porque es el otro el que decide si vendrá o no vendrá.

En el ámbito de la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos se llevó adelante durante 2016 y 2017 un estudio relacionado con la motivación de las personas

para retomar sus estudios luego de haber pasado mucho tiempo desvinculados. Parte de las entrevistas se realizaron a PPL que rendían sus pruebas de acreditación de primaria. El estudio reveló que el cambio en el autoconcepto, en la autopercepción de posibilidad de estas personas jóvenes y adultas, que provenían de historias de postergaciones y fracasos, marcaba una diferencia fundamental en sus procesos socioeducativos. Marcaba un antes y un después.

Personas que durante toda su vida se habían convencido de que no eran capaces, de que estudiar y aprender no era para ellos, cuando se encontraban con docentes y educadores que confiaban en ellos, en sus posibilidades de aprender y en las propias de enseñarles, que los motivaban, …, ocurría el milagro. Rápidamente, adquirían los conocimientos necesarios para acreditar primaria, o los recuperaban en caso de haberlos perdido por desuso o por consumo.

Cada instancia de prueba de acreditación constituye una oportunidad para la gratificación de docentes, educadores y PPL-estudiantes. Es una batalla ganada a las profecías autocumplidas, a las convicciones de imposibilidad. Hay nervios, hay festejos, hay risas y hay llantos de alegría al recibir sus diplomas.

El estudio también mostró que una vez que estas personas jóvenes y adultas logran en cambio en su autoconcepto, demuestran y se demuestran que pueden, que son

capaces de aprender, se produce una especie de impulso que los lleva a querer seguir estudiando y avanzando.

Los espacios educativos constituyen siempre una oportunidad de crecimiento y desarrollo. Docentes y educadores en privación de libertad tenemos un desafío mayúsculo: convencer a nuestros estudiantes de que merecen y pueden aprender, para que el impulso los conduzca a otros futuros posibles.

Bibliografía

Corti, A. (2014, enero 31). Una intolerable cantidad de dolor. *Brecha.*

Duschatzky, S.. y Corea. C. (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fessler, D.Gónzalez, C. Leopold, S.López, L Padilla, A.Martinis, P.Flous, C.Paternain, R.Uriarte, C. (2013) *Los sentidos del castigo. El debate uruguayo sobre la responsabilidad en la infracción adolescente.* Mdeo., 1era Edit Trilce. CSIC

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Frigerio, G. (2006). A propósito de la igualdad. En MARTINIS, P., y REDONDO, P. (comps.), *Igualdad y educación: Escritura entre (dos) orillas*, p. i. Buenos Aires: Del Estante.

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El Derecho a la Educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación.* (49). Recuperado de https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a01.pdf

Gomes Da Costa A. C. (2007). *Pedagogía de la presencia.* Buenos Aires: Losada.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015). *Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos* (Reglas Nelson Mandela). Ginebra: ONU. Recuperado de https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Brochure_on_the_The_UN_Standard_Minimum_the_Nelson_Mandela_Rules-S.pdf

Scarfó, F. (2015). El Sujeto de la acción educativa: las trayectorias de vida y el impacto del encierro. Diplomatura de «Educación en contextos de Encierro». UNSAM - Cátedra Pablo Latapí.

Silva Balerio, D. (2016). *Pedagogía y Criminalización. Cartografías socioeducativas con adolescentes.* Barcelona: UOC.

Uruguay (1967). Constitución de la República.

Valverde, J. (1991). *La cárcel y sus consecuencias*. Madrid: España Ed. Popular

3.6. Entre la disciplina y la autonomía: los desafíos planteados para la profesionalización del trabajo penitenciario

Ana Vigna

ana.vigna@cienciassociales.edu.uy

Introducción: la profesionalización del trabajo penitenciario en el marco de la reforma uruguaya

El trabajo penitenciario enfrenta diversas dificultades específicas que quedan de manifiesto frente a los intentos por profesionalizar la tarea. En particular, se ha señalado el rol que juega en estos procesos el dilema entre la autonomía y la disciplina; la ambigüedad en la definición del rol; el debate respecto de las cualidades deseables del personal, su origen y su gestión; o la discusión en relación con el carácter civil o policial de la fuerza penitenciaria. En este artículo se sistematizarán algunos de los hallazgos provenientes de la bibliografía especializada y se reflexionará sobre su aplicabilidad para el caso uruguayo.

En Uruguay, durante los dos últimos gobiernos del Frente Amplio (2010-2020) se puso en marcha un proceso de reforma penitenciaria que implicó un intento por dejar atrás al paradigma netamente asegurativo y desarrollar un nuevo modelo de gestión centrado en el respeto a los derechos humanos y en la profundización de la dimensión técnica de la intervención. Se buscó sustituir la perspectiva estática de la seguridad, adoptando la idea de *seguridad dinámica* a través del abordaje integral de los conflictos y de la prevención. El retiro de las cárceles de la órbita policial fue entendido como un objetivo central dentro de este proceso de cambio, observándose avances en diversas dimensiones: 1) se creó en 2010 el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR), que pasó a gestionar y a administrar todos los establecimientos carcelarios del país; 2) se pasaron a control civil algunos servicios esenciales, como ser la atención de la salud en las principales cárceles, que hasta el momento estaban a cargo de Sanidad Policial; 3) se crearon las figuras de las subdirecciones Administrativa, Técnica y Operativa, buscando igualar la importancia de los tres componentes de la intervención, y 4) se crearon vacantes en el Escalafón «S» del Ministerio del Interior (MI) (operadores penitenciarios), que irían desplazando gradualmente al personal policial (Escalafón «L»).

Esta última modificación implicó una redefinición de la tarea y del perfil del personal, la generación de una nueva institucionalidad educativa destinada a su

formación (el Centro de Formación Penitenciaria [Cefopen]) y el desarrollo de una currícula acorde al nuevo modelo de gestión. También implicó un incremento en el nivel educativo requerido para la postulación, así como el desarrollo de capacitaciones específicas para el personal policial que continuaba en funciones y para el que fue ingresando a la institución.

Sin embargo, el proceso de despoliciamiento no siguió el curso esperado. En particular porque no logró consolidarse la salida del INR de la órbita del MI, y, adicionalmente, porque no se completó la sustitución esperada de personal policial por personal civil. Por el contrario, los policías continuaron ingresando a buen ritmo a la fuerza penitenciaria (en algunos años, superando incluso a los ingresos de operadores), a lo que se le adiciona que a partir de 2019 se resolvió que la Guardia Republicana comenzara a hacerse cargo de diversas tareas de apoyo a la seguridad en algunas unidades de reclusión.

Así, luego de años de iniciados los cambios y más allá de los avances observados, la profesionalización y despoliciamiento de la fuerza de trabajo penitenciaria se enfrentó a diversos obstáculos que impidieron su consolidación. Más allá de las particularidades del caso uruguayo, este artículo busca sistematizar algunos de los principales nudos críticos señalados por la literatura internacional relativa a los procesos de profesionalización del personal penitenciario, a los efectos de proveer claves de lectura que nos permitan interpretar el proceso que tuvo lugar en nuestro país.

Los desafíos del trabajo penitenciario

La tarea del personal penitenciario es altamente compleja. Las cárceles son entornos muy demandantes desde el punto de vista mental y emocional, lo que genera diversos problemas en el ámbito laboral: estrés, *burn-out*, ausentismo, así como en otras esferas de la vida: alcoholismo, intentos de autoeliminación, violencia doméstica, aislamiento social, baja autoestima (Crawley, 2004; Lombardo, 1989; Poole y Regoli, 1980; Kauffman, 1988).

Además, la baja estima social y la visión simplista del trabajo que desarrollan los funcionarios, se traducen a menudo en malas condiciones laborales, compartiendo con los internos las pésimas condiciones de vida que caracterizan a muchos de nuestros establecimientos de reclusión.

Contar con una cantidad de funcionarios adecuada para el volumen de la población privada de libertad constituye uno de los elementos básicos para analizar la

capacidad de trabajo del personal. Sin embargo, y más allá de la cuestión numérica, resulta de vital importancia el tipo de funcionario con que se cuenta, siendo claves los procesos de selección, capacitación y evaluación. En cuanto a la formación, esta refiere a tres momentos: 1) el nivel educativo mínimo para postular al trabajo; 2) la capacitación recibida para comenzar a trabajar, y 3) la formación continua. Lucía Dammert y Lisa Zúñiga (2008) enfatizan la importancia de esta última, no solo para mantener al personal actualizado, sino también para promover su motivación y evitar posibles derivas programáticas.

Sin embargo, y más allá de los procesos de capacitación *formal*, la literatura ha señalado la relevancia que tiene en diversas profesiones donde la discrecionalidad en el ejercicio del poder y la ambigüedad en la definición del rol se encuentran presentes (Lipsky, 1980; Monjardet, 1996), los procesos de formación *informal* derivados de la propia experiencia de trabajo, así como de la socialización con otros colegas.

Para abordar estos temas, el presente artículo se organiza del siguiente modo: en el primer apartado se discutirá el peso que tienen los rasgos individuales que los funcionarios traen consigo (en particular, su nivel educativo) en comparación a los factores contextuales derivados de la vida en prisión, sobre sus actitudes y comportamientos. A continuación se reflexionará sobre el tipo de «saber» que el personal penitenciario debe movilizar para llevar adelante su tarea en un contexto de «ambigüedad de rol». Luego se presentarán algunos cambios observados a nivel de las filosofías correccionales en las últimas décadas y su vínculo con el despoliciamiento del sistema. Se finalizará con algunas reflexiones relativas a la adaptación de estas discusiones al caso uruguayo.

¿Importación o deprivación? El dilema aplicado al personal

Kelsey Kauffman (1988) coloca la pregunta acerca del origen de los valores del personal penitenciario de modo análogo a como se ha hecho en la literatura respecto de los internos: ¿son un producto del contexto de encierro (deprivación) o, por el contrario, son importados por las personas que ingresan a trabajar en cárceles? Para la autora, esta pregunta resulta clave por sus consecuencias prácticas: si los comportamientos negativos que frecuentemente se asocian al personal penitenciario (violencia, autoritarismo, corrupción, entre otros) se deben al tipo de individuo que es reclutado como trabajador, bastaría con introducir cambios en el proceso de selección para observar mejoras. Si, por otro lado, fueran un producto del contexto carcelario, entonces

el clásico concepto de «prisionización» acuñado por Clemmer (1940) en *The prison community* para indicar la adopción de costumbres y cultura general de la cárcel por parte de los internos, podría también ser aplicada al personal. En ese caso, los cambios deberían apuntar a la estructura.

En este marco, el efecto que tiene el nivel educativo sobre el desempeño y las actitudes del personal penitenciario es una cuestión discutida por la literatura especializada. Sintetizando diversos hallazgos (Jurik, Halemba, Musheno y Boyle, 1987) distinguen tres perspectivas, cada una de ellas con apoyo empírico parcial. En primer lugar, la perspectiva de *reforma*, que entiende que los mayores niveles educativos tendrán un efecto positivo en la satisfacción laboral, implicarán mejores relaciones con colegas y autoridades, así como actitudes menos punitivas y más orientadas hacia el tratamiento. En segundo lugar, la perspectiva de la *inconsistencia de status*, que indica que el aumento educativo redundará en mayores niveles de insatisfacción derivados de aspiraciones y expectativas no cumplidas. Por último, la perspectiva del *entorno laboral*, que implica que, independientemente del nivel educativo de los empleados, son las condiciones laborales las que ejercen mayor influencia en las opiniones del personal.

Así, en términos generales, se pueden distinguir al menos dos dimensiones sobre las que la educación podría estar incidiendo: por un lado, en las orientaciones correccionales y, por otro, en las actitudes ocupacionales (Robinson, Porporino y Simourd, 1997). Más allá de la distinción analítica, ambas serían capaces de incidir en el vínculo del personal con los internos.

En cuanto a las primeras, se esperaría que un incremento en el nivel educativo del personal redundara en una mayor capacidad e interés por la dimensión rehabilitatoria de su trabajo, incrementando los niveles de flexibilidad con los que la tarea es concebida e implementada (Poole y Regoli, 1980). Desde esta perspectiva se entiende que la educación es un elemento fundamental para incorporar las habilidades relativas a la dimensión de *servicio humano* de la tarea, así como para promover una concepción más compleja de las capacidades que involucra el desarrollo exitoso del rol. Si bien algunos antecedentes identifican una asociación entre los bajos niveles educativos y la concepción custodial (Poole y Regoli, 1980; Jurik y Musheno, 1986), en otras investigaciones los resultados no son tan concluyentes. Mary Ann Farkas (2000) y Elaine Crawley (2004) encuentran que la educación no actúa como indicador de actitudes más humanitarias hacia la población reclusa, y Amy Lerman y Joshua Page

(2012) observan que la educación no actúa como predictor del apoyo hacia la rehabilitación. Por su parte, Francis Cullen *et al.* (1989) observan que el nivel educativo no se encuentra estadísticamente asociado ni a las actitudes de apoyo a la rehabilitación, ni a las actitudes custodiales.

En cuanto a las actitudes estrictamente «ocupacionales», Crawley (2004) muestra que los funcionarios que cuentan con un mayor nivel educativo por lo general presentan también menores niveles de satisfacción con el entorno laboral. Así, y si bien se esperaría que la educación esté asociada a una mayor capacidad para lidiar con la complejidad y ambigüedad de la tarea, diversos antecedentes muestran que es probable que la educación incremente las expectativas en relación con la calidad del trabajo o a las posibilidades de progreso laboral, que es poco probable que sean satisfechas dentro del contexto penitenciario (Cullen, Link, Wolfe y Frank, 1985; Jurik, Halemba, Musheno y Boyle, 1987). Adicionalmente, y si bien la evidencia no es concluyente, algunos estudios muestran una asociación entre nivel educativo y estrés laboral (Cullen *et al.*, 1985; Jurik *et al.*, 1987).

Sin embargo, y más allá de los factores individuales, la bibliografía destaca el peso que tienen en las orientaciones del personal las transformaciones en los lineamientos del sistema penitenciario. En general, los hallazgos indican que el clima organizacional y las reformas a la interna de la propia institución podrían generar cambios más sustantivos en las actitudes y comportamientos que el simple aumento del nivel educativo requerido para el ingreso a la tarea.

El peso relativo de los factores individuales y organizacionales puede ser analizado tomando como base el texto de (Jurik y Musheno, 1986), que resulta particularmente interesante para analizar el caso uruguayo, dado que discute en profundidad las barreras observadas y los efectos perversos del proceso de profesionalización llevado adelante en el oeste de Estados Unidos durante la década del ochenta. En dicho contexto, se pensó que la mejora en los procesos de selección del personal y, en particular, el aumento en los requisitos para el ingreso vinculados al nivel educativo redundaría en una mejora en el trato dispensado a los internos, buscando solucionar problemas de nivel organizacional a través de cambios de nivel individual. Sin embargo, a pesar de que se incrementó el nivel educativo del personal reclutado (pasando de educación secundaria a terciaria), los autores entienden que no se dieron otras transformaciones que resultan necesarias para que se produzca efectivamente la profesionalización de la tarea. De hecho, entienden que los administradores no lograron

tomar en consideración la realidad del trabajo penitenciario al implementar estos incrementos en los requisitos del personal. Para los autores, la hipótesis que guiaba estos cambios era que el personal más calificado reduciría la tensión en el vínculo con los internos, principalmente gracias a su mayor adhesión a la filosofía humanitaria y a la concepción de la tarea como de servicio. A pesar de ello —como ya vimos— el incremento del nivel educativo *per se*, no garantiza transformaciones de fondo en las actitudes y comportamientos.

Dentro de este marco, las resistencias provenientes de la cultura organizacional tradicional y custodial pensaban vencerse a través de la capacitación y el reemplazo gradual de los viejos funcionarios por los nuevos. Sin embargo, lo que ocurrió finalmente es que hubo fuertes dificultades derivadas de recortes presupuestales para implementar los programas de capacitación tal como habían sido diseñados. Por otro lado, muchos de los nuevos funcionarios renunciaron una vez que comprendieron de qué se trataba la tarea. Además, los autores encontraron que, si bien los nuevos funcionarios ingresaron a la institución mostrando un mayor interés en la dimensión de servicio humano que los funcionarios con mayor antigüedad (más interesados en la seguridad o en dimensiones extrínsecas, como el salario o la estabilidad laboral), y, sin embargo, no presentaban una visión más positiva de los internos ni de sus posibilidades reales de rehabilitación.

A partir de una estrategia cualitativa que integró técnicas de observación y entrevistas, los autores identificaron diversas barreras a la implementación del proceso de profesionalización. En primer lugar, *barreras de nivel organizacional* para la implementación de la nueva ideología reformista vinculadas: 1) a la influencia del entorno externo, que continuaba enfatizando la dimensión de la cárcel como castigo; 2) a la erosión de los recursos, y 3) a las resistencias provenientes de la organización informal, desde la cual se veían estos cambios como amenazas al poder y a la autoridad establecida. En segundo lugar, la *prevalencia de la lógica jerárquica por sobre la profesional*, que derivó en la incapacidad de ajustar la estructura a las características del nuevo personal más calificado, que demandaba menores niveles de control, mayor autonomía y capacidad de innovación, así como participación en la toma de decisiones. Ello, asociado a las *escasas oportunidades disponibles de ascenso* derivó en niveles crecientes de frustración, que se materializaron o bien en la renuncia de los nuevos funcionarios, o bien en su organización a través de los sindicatos.

Así, las resistencias provenientes de la propia cultura organizacional juegan un rol protagónico en la frustración de los impulsos reformistas. Para explicar el modo en que la organización carcelaria maneja las incongruencias entre los perfiles de los reclutas y la subcultura penitenciaria, Kauffman (1988) hace mención a tres procesos: 1) socialización (adopción por parte de los individuos que ingresan a la organización de los valores hegemónicos en la subcultura); 2) expulsión (exclusión de los no conformistas), y 3) evolución (tolerancia parcial de las diferencias, que lleva a la diversificación de los miembros y, por ende, al cambio subcultural).

En cuanto a la primera, la autora menciona que la socialización implica no solo la internalización de los valores del grupo, sino también el desarrollo de un sentido de pertenencia. Más allá de la relevancia de la socialización formal, a partir de las capacitaciones impartidas por la institución, en esta etapa juega un rol decisivo el aprendizaje a través de la propia experiencia de trabajo, así como de la interacción con los colegas con más experiencia.

Por su parte la expulsión —entendida como un mecanismo de protección de la propia subcultura que se pone en marcha en aquellos casos en los que la selección y la socialización no fueron suficientes— tiende a compensar la falta de participación que los funcionarios tienen en el proceso de selección. Según la autora, los mecanismos de expulsión utilizados por los colegas y las autoridades son principalmente el ostracismo, el acoso y la asignación a las tareas más desagradables. Kauffman destaca que la renuncia es solo una de las reacciones posibles frente a la expulsión. Para quienes esta opción no está disponible, la alternativa es la *desaparición*, esto es, el acceso —gracias a la antigüedad— a puestos en donde se tenga poco contacto no solo con los reclusos, sino también con los otros funcionarios. El proceso de expulsión, en conjunto con el de socialización, hace que las actitudes y los fundamentos filosóficos prevalecientes sean los de aquellos que se ajustan mejor a los del contexto carcelario tradicional.

Por último, Kauffman (1988) hace mención a la evolución, entendida como el proceso institucional de acomodamiento a los valores y comportamientos desviados que tiene lugar si los mecanismos anteriores (reclutamiento, socialización y expulsión) han fallado. Así, cuando los nuevos reclutas se encuentran relativamente aislados de la influencia de los colegas con más antigüedad —ya sea en algún turno en particular, o en algún tipo de establecimiento específico—, existe la posibilidad de que la nueva generación desarrolle formas alternativas de lidiar con los reclusos, generando

eventualmente divisiones a la interna del personal, que puedan conllevar algún grado de modificación en el modo tradicional de proceder y concebir a la tarea.

A raíz de lo planteado hasta aquí, resulta claro que los principales desafíos para la profesionalización de la fuerza de trabajo penitenciaria no pueden solucionarse solo —ni principalmente— por incrementar los requisitos de ingreso en términos de nivel educativo, ni tampoco por transformar de manera exclusiva la currícula. Por el contrario, resulta necesario implementar transformaciones profundas a nivel de la organización, que permitan generar cambios sostenibles a nivel de la subcultura penitenciaria y, al mismo tiempo, habiliten a resolver de modo satisfactorio los dilemas planteados entre el control y la autonomía del personal.

¿Arte o técnica?

La tensión entre autonomía y control y su vínculo con los perfiles del personal, no es privativa del sistema penitenciario. En su estudio sobre el trabajo policial (Monjardet, 1996) incorpora la distinción entre arte o técnica para evaluar los procesos de adquisición y el tipo de conocimiento que deben movilizar los policías en su tarea. En su texto, el autor señala que la amplia mayoría de los funcionarios entiende que la competencia policial es el resultado de la combinación de dos factores: por un lado, unos rasgos personales vinculados a la manifestación de ciertas actitudes (sentido común, sangre fría, iniciativa, buen juicio) potenciadas por la antigüedad o experiencia en el cargo. En el lado contrario, una minoría prioriza la relevancia de los conocimientos formales, en el entendido de que el conocimiento no surge de los acontecimientos singulares, sino que deben ser abordados a partir de un marco conceptual general. Así, el trabajo policial lleva implícito el debate sobre la organización interna del conocimiento: cuál es la naturaleza de ese saber, cómo se adquiere y cómo se controla. Según el modelo que se privilegie, los procesos de reclutamiento y formación diferirán. Al mismo tiempo, estos dos modelos (que el autor sintetiza a partir de los conceptos de competencia y cualificación), repercuten en el rol asignado a la disciplina y la autonomía en el trabajo:

> A la competencia *[compétence]*, manifestada por la subjetividad, corresponde un apego manifiesto por la disciplina, contrapartida de la influencia que la competencia otorga a las personalidades individuales: es el coadyuvante por el cual el sistema encuentra continuidad y cohesión. Al contrario, la cualificación va acompañada de una muy fuerte reivindicación de autonomía que reintroduce, en un

> mundo dominado por el código, una capacidad de iniciativa y una responsabilidad individual (Monjardet, 1996, p. 144).

Vinculado a ello, Dominique Monjardet (1996) establece una relación entre estos dos modelos y las dos herramientas principales de la policía: fuerza y autoridad: mientras que la primera requiere necesariamente de disciplina, la segunda requiere de juicio y evaluación.

Esta tensión entre los binomios competencia-disciplina y cualificación-autonomía es pasible de ser encontrada también en las diversas concepciones que subyacen al trabajo penitenciario y refiere, más en general, a aquellos grupos ocupacionales que han sido catalogados por Michael Lipsky (1980) como «burocracias de nivel de calle». Estas son las encargadas de aplicar las políticas públicas cara a cara con los ciudadanos, debiendo tomar decisiones en la inmediatez del momento y ante situaciones ambiguas. Por estos motivos, el desempeño laboral de estos grupos se halla caracterizado por amplios márgenes de discrecionalidad y representa serias dificultades para la organización en su capacidad de supervisión y control.

Adicionalmente, y para el caso del trabajo penitenciario, la tensión entre autonomía y control se da en un contexto donde la propia concepción de la prisión y sus objetivos se encuentran en pleno proceso de mutación. Al no existir consenso respecto de los objetivos principales de las cárceles y, mucho menos, de los modos en que estos deben ser alcanzados, el *conflicto* o *ambigüedad de rol* es uno de los aspectos del trabajo carcelario más destacados por la literatura especializada. Así, la ambigüedad del rol se deriva del carácter contradictorio, poco claro y cambiante de los objetivos y metas que los funcionarios reciben de sus superiores (Wooldredge y Steiner, 2016; Poole y Regoli, 1980). Es probable que esta característica del trabajo penitenciario redunde en mayores niveles de estrés y frustración por parte del personal, al no disponer de lineamientos claros sobre cómo llevar adelante su tarea (Cullen, Link, Wolfe y Frank, 1985) o al enfrentar directamente una contradicción abierta entre los objetivos institucionales a través del discurso, y los aspectos concretos de su quehacer cotidiano.

La literatura indica que, ante esta ambigüedad, a menudo los funcionarios privilegian los aspectos vinculados a la seguridad y al control para protegerse a sí mismos frente a acusaciones de incompetencia o corrupción (Poole y Regoli, 1980). Así, John Hepburn y Celesta Albonetti (1980) observan menores niveles de conflicto de rol entre aquellos funcionarios asignados a tareas netamente custodiales, en comparación a quienes se dedican a tareas de tratamiento. Según los autores estas

diferencias se derivan, en parte, de la existencia de criterios objetivos para medir el desempeño laboral de los primeros (básicamente, la minimización de la conflictividad o los incidentes violentos). Por el contrario, las tareas vinculadas al tratamiento o a la rehabilitación implican un grado mayor de ambigüedad respecto a las expectativas de rol, mayores niveles de discrecionalidad en la toma de decisiones y, por tanto, mayores dificultades para evaluar los niveles de cumplimiento del personal. Los autores expresan con claridad los diversos dilemas a los que se exponen los funcionarios encargados de la dimensión «humana» del servicio:

> Se espera que los oficiales de línea permanezcan socialmente distantes, al tiempo que establecen relaciones cercanas y de apoyo con los reclusos; deben mantener las reglas, mientras ejercen una aplicación indulgente de las mismas; deben preservar su autoridad, y simultáneamente alentar al interno a tomar sus propias decisiones (Hepburn y Albonetti, 1980, pp. 447-448).

Esta cita deja de manifiesto la complejidad del trabajo penitenciario, que no solo implica extremo profesionalismo en el manejo del poder (dentro de un entorno violento por definición, cara a cara con los reclusos, de modo cotidiano y casi siempre en un marco de inmediatez y escasez de recursos humanos y materiales), sino también las dificultades para codificar la tarea, evaluar sus resultados y, por tanto, reconocerlos y recompensarlos.

En este contexto cobra relevancia el debate acerca del alcance del trabajo penitenciario, y la conveniencia y viabilidad de que sea el mismo personal el que se encargue de la dimensión *securitaria* y de la dimensión *de servicio humano*. Así, la discusión relativa a los conocimientos y capacidades deseables en los trabajadores penitenciarios se vincula al debate sobre el carácter (policial o civil) que debería tener la institución carcelaria.

La suavización del poder y el proceso de despoliciamiento

Algunos autores refieren al concepto de «suavización del poder» (Crewe, 2011) para dar cuenta del movimiento observado en las últimas décadas en diversos sistemas penitenciarios, mediante el cual la dimensión relacional del trabajo se fue colocando en el centro de la tarea, al tiempo que fueron perdiendo peso los modos tradicionales de controlar y castigar. Dentro de estos procesos, la recuperación de la administración penitenciaria por parte de civiles en aquellas jurisdicciones donde el control aún lo tiene la policía o el ejército, resulta un punto clave. En este marco, el Centro Internacional para Estudios Penitenciarios del King’s College, dedica a este tema una de sus notas

orientativas para la reforma de prisiones. Allí remarca el principio fundamental de que las cárceles sean instituciones administradas por civiles y pertenezcan a una órbita de gobierno distinta a la que controla a la policía. La recomendación se basa en diversos argumentos. Por un lado, resulta peligroso que la policía, órgano responsable por la detención de los ofensores y que participa en la investigación de los delitos, sea la encargada de velar por el cuidado de las personas detenidas, en particular si están en prisión preventiva (es decir, cuando su investigación continúa en curso). Por su parte, el hecho de que el personal de prisiones sea militar o policial, implica un tipo de formación específica y una serie de habilidades que no necesariamente son las que requiere el trato con la población privada de libertad, y que incluso pueden resultar contraproducentes. Por último, el texto hace énfasis en que cuando el sistema penitenciario forma parte de la estructura policial o militar, a menudo se utiliza el traslado a cárceles como medio de castigo del personal que ha cometido algún tipo de falta disciplinaria, desvirtuando entonces el perfil de funcionario destinado a esta delicada tarea.

Si bien el despoliciamiento debería ser parte de los objetivos explícitos de las reformas penitenciarias, a menudo se logra como resultado de otro tipo de procesos. Así, para el caso británico, Crawley (2004) menciona que los cambios implementados hacia fines del siglo XX, que implicaron un aumento de los requisitos de ingreso para el personal, si bien no tuvieron como objetivo explícito dejar de lado a los exmilitares, en la práctica generaron esa consecuencia. Según la autora, ello tuvo como correlato el desarrollo de otro tipo de vínculos entre el personal y los internos, al tiempo que disminuyó el carácter machista del funcionariado, los niveles de intimidación y la distancia social con los reclusos.

Más allá de los procesos que pueden ir en línea con incrementar la presencia civil en cárceles, el texto del King's College advierte sobre los riesgos de la «desmilitarización incompleta»: ello ocurre cuando se da el traspaso formal, pero la ética y la cultura organizacional permanecen incambiadas. En este sentido, el documento advierte que el traspaso hacia el control civil debe ser entendido como un proceso integral y profundo, que no implique un mero cambio en la institucionalidad, sin que ello se traduzca en una transformación de la concepción y las prácticas cotidianas.

Consideraciones finales: la relevancia de estos dilemas para el caso uruguayo

Los aspectos resaltados por la literatura internacional para dar cuenta de las dificultades observadas en otros contextos proveen pistas que pueden resultar de utilidad para analizar los cambios y las inercias del intento de profesionalización de la fuerza de trabajo penitenciaria en Uruguay. Sin pretender ser exhaustiva, dejo señalados algunos aspectos que deberían tenerse en consideración para hacer viables y sostenibles estas transformaciones en caso de que se desee consolidarlas. En primer lugar, se destaca la relevancia de contar con una planificación estratégica del proceso de cambio, y una estimación de los recursos (humanos y materiales) necesarios para llevarlo adelante, de modo tal de minimizar las amenazas de que quede inconcluso. En segundo lugar, la importancia de la dimensión organizacional y del compromiso político para impulsar estas transformaciones, no dejando librado a las capacidades y actitudes de los propios funcionarios ingresantes el cambio en la cultura organizacional. En tercer lugar, concebir a la capacitación no solo como una inducción para ingresar al trabajo, sino también como motivador continuo para el personal que se encuentra en territorio, actuando asimismo como mecanismo de reconocimiento del saber específico de quienes trabajan en la cotidianeidad en los establecimientos de reclusión. Vinculado a ello, es necesario lograr un diálogo de saberes entre la formación teórica y la práctica penitenciaria: ambos componentes son necesarios para desarrollar una formación útil, realista y que a su vez habilite una mirada reflexiva y crítica sobre las prácticas instaladas. Finalmente, es necesario reconocer que la labor penitenciaria implica una diversidad enorme de tareas y puestos, cada uno de los cuales presenta su propia complejidad. Si bien es fundamental que el personal sea flexible y logre adaptarse a diversos contextos, también parece necesario contar con algún tipo de especialización de los perfiles de ingreso y con pautas claras de evaluación del desempeño, a los efectos de asignar el personal a los puestos más ajustados a sus capacidades e intereses.

Es evidente que se trata de aspectos que forman parte de un proceso complejo, costoso y que demandará un tiempo que a menudo no se condice con los tiempos electorales y los períodos de gobierno. Sin embargo, la profesionalización y dignificación de la fuerza de trabajo penitenciaria constituye un elemento clave para el buen funcionamiento de un eslabón fundamental de la política criminal, como lo es el sistema carcelario. Recordemos que, como dicen algunos autores, los funcionarios de

cárcel representan la «cara visible» del Estado (Shannon y Page, 2014) frente a una población que, lamentablemente, va en aumento año tras año.

Bibliografía

Carranza, E. (2012). Situación penitenciaria en América Latina y el Caribe ¿Qué hacer? *Anuario de Derechos Humanos 2012*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Centro Internacional para Estudios Penitenciarios (s/f). Nota orientativa 7. Traspaso de las prisiones al control civil: la desmilitarización. Londres: King's College.

Comisionado Parlamentario Penitenciario (2020). *Informe Anual del Comisionado Parlamentario Penitenciario.* Montevideo: Parlamento Recuperado de https://parlamento.gub.uy/sites/default/files/DocumentosCPP/informe_comisionado_parlamentario_2019_para_web.pdf

Crawley, E. (2004). *Doing prison work. The public and private lives of prison officers*. Nueva York: Routledge.

Crewe, B. (2011). Soft power in prison: Implications for staff-prisoner relationships, liberty and legitimacy. *European Journal of Criminology, 8*(6), 455-468. https://doi.org/10.1177/1477370811413805

Cullen, F., Link, B., Wolfe, N., y Frank, J. (1985). The social dimensions of correctional officer stress. *Justice Quarterly, 2*(4), 505-533.

Cullen, F., Lutze, F., Link, B., y Wolfe, N. (1989). The correctional orientation of prison guards: do officers support rehabilitation? *Federal Probation*, *3*(1), 33-42. Recuperado de https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/correctional-orientation-prison-guards-do-officers-support

Dammert, L., y L. Zúñiga (2008). *La cárcel: problemas y desafíos para las Américas*. Flacso-OEA.

Farkas, A. (2000). A Typology of Correctional Officers. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 44*(4), 431-449.

Hepburn, J., y Albonetti, C. (1980). Role conflict in correctional institutions. An empirical examination of the treatment-custody dilemma among correctional staff. *Criminology, 17*(4), 445-459. Recuperado de http://www.prison-officers21.org/uploads/1/3/0/4/130474014/role_in_conflict_in_correctional_institutions_-_an_empirical_examination_of_the_treatment-custody_dilemma_among_correctional_staff._criminology.pdf

Jurik, N., Halemba, G., Musheno, M., y Boyle, B. (1987). Educational attainment, job satisfaction and the professionalization of correctional officers. *Work and occupations, 14*(1), 106-125.

Jurik, N., y Musheno, M. (1986). The Internal Crisis of Corrections: Professionalization and the Work Environment. *Justice Quarterly, 3*(4), 457-480.

Kauffman, K. (1988). *Prison officers and their world*. Harvard: Harvard University Press.

Lerman, A., y Page, J. (2012). The state of the job: an embedded work role perspective on prison officer attitudes. *Punishment & Society, 14*(5), 503-529. https://doi.org/10.1177/1462474512464135

Lipsky, M. (1980). *Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. Nueva York: Russell Sage Foundation.

Lombardo, L. (1985). Group Dynamics and the Prison Guard Subculture: Is the Subculture an Impediment to Helping Inmates? *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 29*(1), 79-90. https://doi.org/10.1177/0306624X8502900107

Monjardet, D. (1996). *Lo que hace la policía. Sociología de la fuerza pública*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Poole, E., y Regoli, R. (1980). Role stress, custody orientation, an disciplinary actions. *Criminology, 18*(2), 215-226.

Robinson, D., Porporino, F. J., y Simourd, L. (1997). The Influence of Educational Attainment on the Attitudes and Job Performance of Correctional Officers. *Crime & Delinquency, 43*(1), 60-77.

Shannon, S. K. S., y Page, J. (2014). Bureaucrats on the cell block: Prison officers' perceptions of work environment and attitudes toward prisoners. *Social Service Review, 88*(4), 630-657.

Wooldredge, J., y Steiner, B. (2016). The exercise of power in prison organizations and implications for legitimacy. *The Journal of Criminal Law and Criminology, 106*(1), 125-165.