

Educación de adultos en cárceles: aproximando algunos sentidos

► Alicia Acín

Con base en los resultados de investigaciones referidas a las significaciones atribuidas a la educación por personas privadas de libertad incorporadas a un programa universitario en cárcel, en indagaciones actuales sobre al lugar asignado al trabajo y a la educación en grupos sociales que viven en condiciones socio-históricas de vulnerabilidad (entre ellos la población carcelaria) y alimentado por nuevas búsquedas teóricas, el artículo versa sobre los sentidos de la educación en cárceles.

En el mismo se problematiza el lugar de la educación en contextos de encierro, según la finalidad que se le asigne y los enfoques en los que se sustente: valiosa oportunidad de reparación y prospección que ayude a construir un horizonte diferente, o mera simulación, reproducción y profundización de la situación anterior.

Espacios educativos concebidos como espacios de seguridad que constituyen una alternativa a la violencia, fomento de la autonomía y atribución de los propios actos ligada a la responsabilización son algunas de las ideas fuerza en torno a las cuales se estructura, junto a los interrogantes, contradicciones y dificultades para pensar en estos planteos en la prisión, considerando su finalidad, efectos en los sujetos y la fuerza del tratamiento penitenciario que cuenta a la educación entre uno de sus pilares desde una perspectiva opuesta.

Introducción

La educación en cárceles, enmarcada en la educación de adultos, se constituye en una parte impostergable de la agenda de esta última por cuanto refiere a un sector de la población en aumento, que se encuentra cautiva (a la espera de o cumpliendo su condena) y respecto de la cual la sociedad tiene una deuda en el sentido de no haber garantizado el acceso a la educación básica y, con ello, posibilitado lazos de filiación y pertenencia.

En la actualidad ha cobrado vigencia en virtud de distintas circunstancias entre las que se destaca, sin duda, el incremento de la proporción -en el territorio de los ilegalismos- de quienes engrosan, selectivamente, las instituciones carcelarias. Entre el interés que suscita se encuentran, por lo general, aspectos ligados al lugar que ocupa la educación en ese contexto, qué connotaciones adquiere al estar enmarcada en el tratamiento penitenciario y constituir un pilar fundamental del mismo, cómo esas connotaciones colisionan con las perspectivas que sustentan las acciones educativas de otros sectores sociales y gubernamentales y qué sentidos le atribuyen esos distintos actores, entre otros.

Este artículo tiene sus antecedentes y se inspira, en parte, en dos investigaciones ya concluidas, referidas a las motivaciones al estudio y a las significaciones atribuidas a la educación de personas privadas de libertad incorporadas al Programa Universitario en la Cárcel (PUC) de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional

de Córdoba, algunas de cuyas preocupaciones e interrogantes iniciales recogemos en su contenido.¹

El PUC es un programa de intervención socio-educativa a través del cual dicha unidad académica ofrece la posibilidad a personas privadas de libertad de cursar carreras de grado en condición de alumno libre y realizar actividades de extensión, a través de un convenio con el Ministerio de Justicia de la provincia de Córdoba, contribuyendo de ese modo a hacer efectivo el derecho a la educación superior a quienes se encuentran en esa situación.

Los interrogantes planteados continúan y adquieren nuevas manifestaciones en el proyecto actual de investigación referido al lugar asignado al trabajo y a la educación —organizadores de la vida cotidiana y copartícipes en la construcción de la sociabilidad y subjetividad en la modernidad— en grupos sociales que viven en condiciones socio-históricas de vulnerabilidad por la precarización de los soportes sociales, familiares y comunitarios.² En dicho proyecto se trabaja con residentes en villas miserias, trabajadoras sexuales y personas privadas de libertad, en este caso, quienes se encuentran en diferente situación respecto a la causa por la que fueron detenidas y presentan distinto nivel de escolaridad formal alcanzado, se enfoca además a la población joven en los tres grupos.

Las indagaciones teóricas realizadas a lo largo de este tiempo constituyeron un referente fundamental en los tres trabajos. Lecturas más recientes permitieron enriquecer el marco teórico inicial, visualizar más claramente relaciones antes intuitas y, fundamentalmente, suscitar otras reflexiones, abrir nuevos interrogantes.³ Contribuyó en ello la aguda perspectiva de Foucault en la reconstrucción histórica que efectúa sobre la institución carcelaria y la función de la educación en la misma, como así también las contundentes formulaciones de Meirieu y algunas proposiciones de Frigerio.

El mencionado proceso es lo que da lugar a este texto.⁴ En la organización del mismo se han tenido en cuenta los referentes teóricos que constituyeron el punto de partida, una reseña de los enfoques predominantes sobre educación en cárceles, los interrogantes que dieron lugar a los sucesivos proyectos de investigación y los principales resultados

1 Las investigaciones mencionadas son las siguientes: a) “Motivaciones de las personas privadas de libertad en las estrategias educativas del PUC “ y b) “Las significaciones atribuidas a la educación por los alumnos privados de libertad en las estrategias educativas del PUC”, desarrolladas entre los años 2005 y 2007, bajo la dirección de Alicia Acín y la co-dirección de Ana Correa, con sede en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba que contaron con aval académico de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la misma.

2 Se trata del proyecto “Sentidos sobre el trabajo y la educación en poblaciones problemáticas. Estudio sobre representaciones sociales y subjetividad”, dirigido por Ana Correa y co-dirigido por Alicia Acín, subsidiado por Secyt.UNC por el período 2008-2009, con sede en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

3 Fue realizado en oportunidad de la estancia de investigación desarrollada en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (CREFAL) entre agosto y septiembre de 2009.

4 Junto al compromiso asumido ante el CREFAL de elaborar una producción que dé cuenta parcialmente de la estancia de investigación.

encontrados, el enriquecimiento generado a partir de nuevas lecturas y las problematizaciones que las mismas sugirieron con respecto a nuestro objeto de análisis, los que constituyen los distintos apartados en los que se estructura.

Algunos referentes teóricos

Las búsquedas teóricas se inscriben en el Análisis Institucional, la Pedagogía y en diferentes lecturas y análisis de producciones en torno a la educación en cárceles.

La educación es una función humana y social que está presente en todo grupo o sociedad y, como tal, tiene un carácter transhistórico (Garay, 2000); es decir, que se mantiene a lo largo del tiempo independientemente de que en diferentes períodos históricos este encargo haya sido cumplido predominantemente por la familia, la iglesia, la escuela u otras agencias, posibilitando su continuación y cambio a partir de la socialización.

Según la misma autora, en la actualidad, la educación también está asociada al crecimiento económico y al desarrollo social. Es un valor agregado esencial a la producción de bienes y servicios, un camino fundamental para el desarrollo de la ciencia y la tecnología y una herramienta para la preservación del medio ambiente. Pero, fundamentalmente, la calidad de la vida humana en términos de salud, seguridad, integración, creación cultural y proyectos de futuro depende cada vez más de programas educativos que abren el acceso al conocimiento, la información y la formación en valores que sostienen como meta la defensa de la vida y los derechos humanos y sociales.

Basándose en la distinción que establece Enriquez (1989) entre organizaciones (cuya finalidad principal es la producción material de bienes) e instituciones de existencia que se ocupan del sujeto y de las relaciones humanas, Garay caracteriza a la educación como institución de existencia que juega un papel fundamental en la formación social global y para los seres humanos. En relación con la formación social global implica tanto la regulación, la reproducción y transmisión como el cambio y la transformación.

Para el individuo singular es la vía de entrada a la humanización, la posibilidad de constituirse o no en un sujeto social identificable como miembro de su grupo y su cultura y también la de formar su identidad y construir su proyecto histórico personal a través de la individuación. Esto se logra a través de tres funciones: de socialización, social y psíquica. La primera posibilita la humanización, esto es, convertirse en un humano reconocible como miembro de una sociedad y de una cultura; la segunda hace posible la constitución de cada sujeto como sujeto social en el trabajo y las relaciones sociales y la tercera favorece el desarrollo de la identidad en cada sujeto singular.

La educación como conquista de lo humano también es central en la perspectiva de Frigerio y Lambruschini (2002) para quienes las faltas de la naturaleza y la falla de nacimiento que remiten a ausencia, hueco, vacío, etc., ponen de manifiesto uno de los

rasgos de los educandos y, en definitiva, de lo humano mismo, el sujeto. De ese carácter esencial de la condición humana se desprende el deber ético y político que el estado de derecho debe garantizar para que los potenciales ciudadanos puedan serlo, para que lo humano desarrolle sus posibilidades y potencias.

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

Educar es la responsabilidad de la construcción de una oferta de filiación simbólica del sujeto que posibilita la inscripción del nuevo o del recién llegado en el territorio de lo común, del espacio público. Inscripción que lo nombra con un nombre que la familia no puede ofrecer ya que excede el nombre individual, impidiendo de este modo la orfandad social. Filiación que nos hace miembros del mundo y nos convierte en semejantes, posibilitando que, sin renegar de las diferencias, éstas no sean motivo ni depositarias de una desigualdad. En tal sentido, educar es esa responsabilidad y garantía para que “el origen no se convierta en una condena” (*ibid.* p.49).

Vinculado con lo anterior, educar es el verbo que con mayor pertinencia habla del trabajo de no continuar reproduciendo la humillación de la que son objeto cada vez más vastos sectores de población a raíz de los procesos que sufren y de las políticas vigentes, dice la autora. Finalmente, considera a la educación como la acción política de distribuir la herencia cultural, que tiene una particularidad: el colectivo es el heredero y habilita a cada uno a decidir qué hará con lo heredado, teniendo la libertad de aceptarla, rechazarla, continuarla o modificarla.

Recuperamos de Furlán (1994) su idea de que la educación es un modo de transmisión cultural a la vez que un dispositivo que fabrica identidades y procederes. Lucha entre instinto y cultura, entre individuo y sociedad, entre lo valioso y lo inconveniente. Institución tensada entre intenciones y prácticas, entre deseos y resultados que cumple la triple función de ser memoria cultural, reproductora e incrementadora del potencial de creación de cada generación.

En relación con el significado atribuido a la educación en diferentes períodos históricos, sostiene que desde el cristianismo la educación es conversión, humanización, creación de un sujeto moral y, desde la modernidad, desarrollo de nuevas potencialidades, progreso y mejoramiento.

En función de nuestro objeto de estudio —las motivaciones al estudio y las significaciones atribuidas a la educación por los alumnos privados de libertad— resulta valioso el aporte de Núñez (1999) quien sostiene que la acción educativa intenta provocar la emergencia de nuevos intereses del sujeto y conectarlos con posibles formas de realización social, es decir, trabaja para que el sujeto pueda encauzarlos o canalizarlos de modos socialmente admisibles. Se trata de legitimar los intereses del sujeto, proporcionando

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

Respecto a la educación en cárceles, Scarfó (2004a) destaca de la educación la arista de derecho social que hace a la condición del ser humano en tanto a través de ella se construye el lazo de pertenencia a la sociedad, a la palabra, a la tradición, al lenguaje, a la transmisión y recreación de la cultura que resultan esenciales para la condición humana. En tal sentido, quien no reciba o no haga uso de este derecho, pierde la oportunidad de pertenecer a la sociedad, de participar de manera real y de constituirse en un ciudadano que haga uso de sus derechos y cumpla con sus deberes a favor del desarrollo de la comunidad. Es por ello que el Estado debe garantizar ese derecho con calidad.

La educación en los establecimientos penales actúa como garantía de la condición de ser humano para aquellas personas que alguna vez han delinquido, lo que a su vez repercute en toda la sociedad. Plantea que la educación en los establecimientos carcelarios puede tener tres objetivos inmediatos que dan cuenta de las distintas opiniones sobre la finalidad del sistema de justicia penal: mantener a los presos ocupados provechosamente, mejorar la calidad de la vida en la cárcel y conseguir un resultado útil (oficio, conocimientos, comprensión, actitudes sociales y comportamiento) que perdure más allá de la cárcel y permita el acceso al empleo o a una capacitación superior. Los dos últimos objetivos forman parte de un objetivo más amplio de reintegración social y desarrollo del potencial humano.

Los discursos acerca de la educación en cárceles

En las investigaciones de referencia, una línea de indagación ineludible fue la lectura y análisis de la normativa vigente acerca de la educación en cárceles, de la que consideramos sólo un aspecto pero muy importante de los discursos sobre la educación que circulan en la prisión y de quiénes son sus portadores.

Sin ánimo de dicotomizar, ya que con frecuencia componentes de ambos discursos se encuentran entremezclados, es importante distinguir dos enfoques cuyos principios tienen notables diferencias y se orientan hacia distintas finalidades y resultados: la educación como parte del tratamiento penitenciario y la educación como derecho que le asiste a todas las personas, independientemente de otros factores.

Por lo general, el primer enfoque está presente en la normativa sobre la ejecución de la pena privativa de la libertad. Forman parte del mismo enfoque los discursos que enfatizan el componente de adaptabilidad de los sujetos, expresado en los términos resocialización, readaptación, reeducación, profundamente encarnado en las instituciones penitenciarias.

El segundo es sostenido predominantemente en las organizaciones de derechos humanos y en los ámbitos educativos. Suele estar plasmado en la normativa internacional y nacional sobre derechos humanos y en las leyes educativas y anima el quehacer de los educadores de adultos que desarrollan su labor en las instituciones penitenciarias, cuando no son cooptados por el discurso penitenciario.

Con respecto al primer enfoque, quienes no formamos parte del sistema carcelario con frecuencia argumentamos en su contra en función de los efectos perjudiciales que genera, nos preocupamos por la necesidad impostergable de desmontarlo, reconociendo lo arraigado que se encuentra en el sistema carcelario en su conjunto y en la prisión en particular, en ocasiones sin reparar suficientemente en los orígenes de ese arraigo y hasta donde se remonta en el tiempo.

Es aquí cuando Foucault viene en nuestro auxilio. Según lo reseñado por el autor en distintas partes de su obra *Vigilar y Castigar* dicho origen se remonta a los inicios del siglo XIX. Los siguientes párrafos citados pertenecientes a distintos actores ubicados en un mismo período, las primeras décadas de 1800, ilustran de manera cabal el poder otorgado y el sentido atribuido a la educación en las instituciones penitenciarias en ese momento. Sentido que, sin adoptar probablemente esa forma extrema, persiste como sedimento y abona ciertos discursos en la actualidad.

En la prisión el gobierno puede disponer de la libertad de la persona y del tiempo del detenido; entonces se percibe el poder de la educación que no sólo en un día, sino en la sucesión de los días y hasta de los años puede regular para el hombre el tiempo de vigilia y de sueño, de la actividad y del reposo, el número y la duración de las comidas, la calidad y la ración de los alimentos, la índole y el producto del trabajo, el tiempo de la oración, el uso de la palabra y, por decirlo así, hasta del pensamiento; esa educación que en los simples y breves trayectos del refectorio al taller, del taller a la celda, regula los movimientos del cuerpo e incluso en los momentos de reposo determina el empleo del tiempo; esa educación entra en posesión del hombre entero, de todas las facultades físicas y morales que hay en él y del tiempo en que el mismo está inserto (Baltard, 1829: 238).

“Sólo la educación puede servir de instrumento penitenciario. La cuestión del encarcelamiento penitenciario es una cuestión de educación” (Lucas, 1838). En ambas citas se puede advertir el poder omnímodo otorgado a la educación. El primero enfatiza que la educación abarca todas y cada una de las actividades realizadas por los presos, incluso el sueño y la vigilia; abarca el conjunto de las facetas y las dimensiones de la vida de los sujetos; tiene sus efectos en cada segmento aun minúsculo de tiempo, en una sucesión amplia. Es decir, el tiempo completo que dure la reclusión. El segundo considera a la educación como el principal instrumento penitenciario, asimila incluso educación a tratamiento penitenciario.

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

Lo anterior se entronca con lo que en 1996 Rivera Beiras (citado por Daroqui, 2000: 11) plantea acerca de la incorporación a fines del siglo XIX del sistema penitenciario progresivo y el nacimiento de la función resocializadora de la cárcel. La progresividad consiste en la posibilidad que tiene el recluso de mejorar su situación penitenciaria, aun de obtener anticipadamente la libertad condicional, en el caso de que su conducta fuera juzgada favorablemente por las autoridades penitenciarias. La estrategia adoptada por la organización es la modificación de las pautas de comportamiento de los internos forzando una adaptación a través de la combinación de castigo y persuasión.

Según el autor, en ese proceso se produce una selección a través de la cual los presos más proclives a exhibir un cambio de actitud son recompensados. La conformidad podría entenderse como una forma de negociación entre el interno y la institución; sin embargo, ante la distribución asimétrica del poder, los presos se defienden y ejercen resistencia frente a las actividades propuestas que no responden a sus intereses a través de dos vías: con la desidia o manteniendo sus hábitos de conducta y su moral en forma clandestina. Es la “conformidad simulada”, que consiste en mostrar públicamente la aceptación de un comportamiento o un sistema de valores sin adherirse a ellos en forma privada.

En cuanto al segundo enfoque, remitiéndose a la educación pública en establecimientos penitenciarios, Scarfó (2008b: 114) remarca:

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

Según el autor, a partir de la normativa internacional establecida por Naciones Unidas y la Organización de Estados Americanos, OEA, existe el reconocimiento de la educación como un derecho humano para todas las personas, además de la normativa específica de la educación referida a las personas privadas de libertad,⁵ que también suelen recogerse en la normativa de los respectivos países en América Latina. Ello implica también un reconocimiento de la comunidad internacional a la educación como

5 De dicha normativa destaca: las *Reglas Mínimas para el Tratamiento del Delincuente* (1995) y los *Principios Básicos para el tratamiento del Convicto* (1990), de Naciones Unidas.

un instrumento esencial para el desarrollo personal y la participación en la sociedad que satisfaga las necesidades educativas de las personas privadas de libertad, enmarcada en una finalidad absolutamente distinta a la que persigue la pena.

Según el autor, pensar a la educación como una acción terapéutica o curativa supone considerar a la persona detenida como un enfermo al que es necesario curar, lo cual no sólo se opone a la concepción de la educación como un derecho humano, sino que reduce el potencial transformador de ésta, diluyendo su principal basamento que es la dignidad humana. En función de lo expuesto, concluye que, si algún “re” le cabe a la educación es el de reducir la vulnerabilidad social, psicológica y cultural de las personas privadas de libertad (*ibid.* p. 115).

Además de la normativa mencionada que, en términos generales, recomienda fomentar la educación, tanto de los reclusos como del personal penitenciario, refiriéndose a la educación en sentido amplio (alfabetización, educación básica, formación profesional, educación superior, educación física, actividades culturales y expresivas y servicios de biblioteca), como así también alentar los servicios educativos conexos a las instituciones penitenciarias y favorecer la participación de los reclusos en actividades educativas fuera de los establecimientos penitenciarios, en la medida de lo posible, señalamos el contenido de la Declaración de la 5° Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas al respecto:

Reconocer el derecho de todas las personas encarceladas a aprender: a) proporcionando a todos los presos información sobre los diferentes niveles de enseñanza y formación y acceso a los mismos; b) elaborando y aplicando en las cárceles programas de educación general con la participación de los presos a fin de dar respuesta a sus necesidades y a sus aspiraciones en materia de aprendizaje, c) haciendo más fácil que las organizaciones no gubernamentales, los profesores y otros responsables de actividades educativas trabajen en las cárceles, posibilitando así el acceso de las personas encarceladas a los establecimientos docentes y fomentando iniciativas para relacionar los cursos seguidos en las cárceles con los que tienen lugar fuera de ellas.

Con respecto a la legislación educativa, en Argentina la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) dedica el capítulo XII (artículos 55 a 59) a la educación en contextos de privación de libertad. Esta es considerada la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad para promover su formación integral y desarrollo pleno. Derecho cuyo ejercicio no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro y que debe ser puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad desde el momento de su ingreso a la institución.

Para asegurar la educación de todas las personas privadas de libertad el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina debe acordar y coordinar acciones, estrategias y mecanismos necesarios con las autoridades nacionales y provinciales y de la Ciudad

Autónoma de Buenos Aires, con institutos de educación superior y con universidades. Corresponde al Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y sus equivalentes provinciales y de la ciudad Autónoma de Buenos Aires, así como a los organismos responsables de las instituciones en que se encuentran niños/as y adolescentes privados de libertad, adoptar las disposiciones necesarias para el cumplimiento de lo establecido en ese capítulo.

Inquietudes iniciales, hallazgos y nuevas preguntas

En los dos primeros proyectos nos preguntábamos sobre las motivaciones de las personas privadas de libertad para el ingreso y la permanencia en los estudios superiores o actividades de extensión, por las fuerzas internas y externas que influyen en dichas motivaciones, por las necesidades que están en la base de las mismas y la incidencia de sus trayectorias educativas en tales motivaciones. Muy especialmente nos interrogábamos por los sentidos que adquiere la educación para estas personas, las satisfacciones que encuentran en las actividades educativas encaradas, los proyectos que visualizan en torno a éstas y si existen perspectivas de cambio implicadas en dichas significaciones en términos de imprimir nuevos sentidos a su inserción como sujetos en la sociedad.

En relación con dichos interrogantes, uno de los principales hallazgos refiere a las motivaciones iniciales de los mismos para estudiar, las que estuvieron originadas por la necesidad de “salir” de la lógica carcelaria (del mal-trato, de las rutinas y los estereotipos, de la fajina), expresada en la reiterada frase “salir a estudiar”; sin embargo, esas motivaciones se fueron resignificando a partir de la reconexión con el conocimiento, de las satisfacciones encontradas en ese proceso y del redescubrimiento de sus capacidades.

Otro de los hallazgos es el relativo a las significaciones atribuidas a la educación por las personas privadas de libertad vinculadas de alguna manera con el Programa Universitario en la Cárcel. Los contenidos de tales significaciones se objetivaron como socialización, desarrollo personal, corrección e instrucción, categorías analíticas construidas a partir de las categorías locales utilizadas por los entrevistados.

Socialización comprende las siguientes téminos: “medio de relación con otros”, “contacto social”, “medio de integración social que atenúa la discriminación”. Por desarrollo personal aluden a “maduración”, “mejoramiento personal” y “expresión de la persona”. “reglas de urbanidad”, “comportamiento menos violentos, civilizados” se condensan en corrección. Instrucción refiere a la incorporación de conocimientos de diferentes campos disciplinares impartidos por el sistema educativo.

Expresadas desde su perspectiva, tales categorías remiten a las principales conceptualizaciones sobre la educación en tanto transmisión de la cultura y los valores de una sociedad, respecto de las funciones de socialización, regulación y control y también al desarrollo de nuevas potencialidades, progreso y mejoramiento a las que hacen referencia Furlán y Garay.

Las mismas adquirieron un carácter más dinámico re-significándose, ampliándose o alcanzando otra dimensión al considerarlas relacionadas con las trayectorias educativas propias y de sus grupos familiares de origen y con su situación actual, particularmente las características del contexto carcelario y la impronta de la educación como parte del tratamiento a la que se hace referencia en el apartado anterior.⁶

Así, el énfasis en alguno de los componentes —desarrollo personal, socialización, corrección, instrucción— o la presencia simultánea de ellos se tornó más comprensible al relacionarlo con las trayectorias educativas, al igual que las connotaciones que adquiere la educación en la cárcel, en las que se ponen en juego las concepciones que circulan en el Penal sobre la educación como derecho o como parte del tratamiento.

Las permanentes referencias a la socialización o incluso a la corrección —tan evidente en algunos de los relatos— remite a la incorporación de pautas de socialización primaria básicas, antes ausentes o muy frágiles, sin las cuales el reconocimiento de los sujetos como miembros de un grupo y una cultura, el sentirse alojados, el haber encontrado un lugar en la misma, una de las funciones claves de la educación, no encuentra puntos de anclaje. Asimismo, el componente de desarrollo personal, de contacto con el conocimiento universal y la dimensión crítica de la misma, presente en varias narraciones, requiere y se asienta sobre cierto nivel de socialización que posibilita la emergencia de esos otros aspectos.

El componente crítico de la educación —resaltado por la teoría crítica— que alude a la función de develar, desocultar, ver más allá de las apariencias, atender no sólo a lo explícito sino a lo implícito, entre otras expresiones, está presente aunque en menor medida en los relatos de los estudiantes de carreras de grado quienes se han apropiado no sólo de conocimientos sino también de herramientas conceptuales de análisis de la realidad.

En síntesis y más allá del énfasis en uno u otro aspecto, en general, destacan que la educación ha producido cambios en las relaciones con los otros en virtud de la incorporación de nuevas formas de expresión, el desarrollo de cierta capacidad para controlar sus acciones y dar predominio a la palabra y, de alguna manera, contribuye en la posibilidad de imaginar un futuro, difuso pero que al menos se puede vislumbrar.

Además de estas significaciones que se enraízan en construcciones sociales compartidas, merecen especial atención aquellas que refieren al significado que la educación cobra en el contexto particular de la prisión y que se relaciona con algunas de las motivaciones que los movilizaron a incorporarse al Programa: “medio de sobrevivencia”, de “hacer frente a la alienación que provoca la institución”, de “encontrar una salida al encierro”, en cuyo contexto adquiere incluso el carácter de “salvación”.

Otro hallazgo remite a procesos de reconstrucción identitaria a los que hacen referencia algunos entrevistados, con base en la posición de estudiantes universitarios y en

6 Una versión más extensa de lo aquí expuesto puede encontrarse en Acín (2008).

un sentido de pertenencia incipiente al colectivo universitario pero que en la mayoría de los casos la excede, enlazándose a procesos de cambio internos que los abarcan integralmente como personas (Acín y Correa, 2007).

Hablamos de pertenencia incipiente al grupo de universitarios porque en estas lógicas institucionales entrecruzadas sería necesario analizar en profundidad el lazo que define la pertenencia. Sin embargo, esa referencia no es irrelevante, ya que la misma se constituye una conquista, supone ventajas, beneficios y posibilidades, como así también exigencias y procesos de diferenciación con quienes no lo son. En ella se pone en juego el beneficio secundario que supone, en la cárcel, asistir al programa como estudiante y el “sacrificio” que implica constituirse en estudiante preso. Estas dos posiciones, presuponemos, están en relación con sus ideas sobre la educación y con las trayectorias sociales y educativas que posibilitan (o no) que los sujetos cambien y puedan ubicarse en “otro lugar” y decidirse a actuar en ciertos límites.

A propósito de los procesos de reconstrucción identitaria mencionados, nos interrogamos acerca del alcance de estos procesos para imprimir nuevos sentidos a su vida y, muy especialmente, por las posibilidades de emergencia de lo que en 1999 Manuel Castells (citado por Frigerio y Iambruschini, 2002: 29) denomina identidad proyectual —que aparece cuando los actores, sobre la base del material cultural disponible, construyen una identidad nueva que redefine su posición en la sociedad— o la prevalencia de la identidad resistencial, construida como respuesta a la estigmatización, considerando la adversidad no sólo de las condiciones objetivas en la cárcel sino también de lo que los relatos permiten inferir sobre sus historias vitales.

Otro hallazgo, como efecto no previsto ya que el objetivo de la investigación no apuntaba a indagar esos aspectos, está dado por notables diferencias en la forma en que dos internos se refieren a sus posibilidades de acceso a la oferta educativa en los establecimientos penitenciarios en que se encuentran alojados. En un primer caso el relato da cuenta de la estimulación que el personal del Área Educación de ese establecimiento ofrecería a las presas a fin de que completen la escolaridad básica. En el segundo, en cambio, la narración hace referencia a un sinnúmero de pedidos, dirigidos a los guardias, destinados a lograr la asistencia a la escuela, a cursos de capacitación o a actividades recreativas, ante los cuales encuentra reiteradamente respuestas negativas, aduciendo la falta de conducta o concepto; inclusive la posibilidad cierta de que, de continuar insistiendo con los pedidos, podría ser sancionado.

Los establecimientos penitenciarios a los que aluden también difieren tanto en los aspectos materiales como en la historia acumulada. Uno es de construcción reciente y otro de larga data. Las condiciones materiales —en infraestructura, edilicias, higiene y salubridad, capacidad de alojamiento son muy distintas—, lo que nos sugiere que dichas diferencias podrían relacionarse con factores de orden organizacional más allá de su pertenencia común a la institución cárcel, cuestión ésta que podría dar lugar a otras indagaciones.

Sobre la base de esos hallazgos, en el proyecto actual nos interesamos en la configuración de los sentidos subjetivos sobre la educación y el trabajo en poblaciones problemáticas que producen subjetividades y sociabilidades posibilitando u obstaculizando la configuración de nuevos sentidos en lo social.

¿A qué hacen referencia cuando hablan de educación? ¿Qué visiones e interpretaciones construyen de los aprendizajes realizados dentro y fuera de la escuela y qué posibilidades tienen en la situación actual? ¿Qué importancia le atribuyen a la educación y al trabajo en el devenir de sus trayectorias de vida? ¿Qué potencialidades redescubren en sí mismos para encarar nuevos procesos educativos o formativos y para emprender otras actividades laborales?

Para poder producir “el sentido” sobre el trabajo y la educación en tal situación de encierro resultó importante contextualizar las elaboraciones en los atravesamientos de significaciones sociales institucionales como la política, seguridad, religión y familia que impactan en las condiciones de vida de los sujetos de los tres grupos estudiados y condicionan a la educación y el trabajo. Ello se realizó —a partir de indicios, en el material empírico de las investigaciones anteriores— en cada uno de los contextos de actuación.

Con respecto al grupo de personas privadas de libertad nos detuvimos en un atravesamiento fundamental en la institución cárcel como es la seguridad, no en su costado de protección sino de control penal, que vertebra el funcionamiento de la misma, fuertemente entrelazada con el derecho, que se patentiza en la cárcel en la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la libertad 24.660.⁷

Dicha ley, cuya finalidad es “lograr que el condenado adquiera la capacidad de comprender y respetar la ley procurando la reinserción social y promoviendo la comprensión y el apoyo de la sociedad”, se asienta en la progresividad del tratamiento penitenciario, según lo dispuesto en el capítulo 1. En las modalidades básicas de la ejecución establece 4 períodos: observación, tratamiento, prueba y libertad condicional (capítulo 2) y se estructura en torno a 4 ejes: disciplina, conducta y concepto, trabajo y educación (capítulos 4 a 8), los que se constituyen en pilares fundamentales del tratamiento penitenciario.

El capítulo 7 referido al trabajo establece que éste constituye un derecho y un deber del interno, es una de las bases del tratamiento y tiene positiva incidencia en su formación. En cuanto a los principios que lo rigen se destaca que: no se impondrá como castigo, no será afflictivo, denigrante, infamante ni forzado, propenderá a la formación y al mejoramiento de los hábitos laborales, procurará la capacitación del interno para desempeñarse en la vida libre, se programará teniendo en cuenta sus aptitudes y condiciones psico-físicas, las tecnologías utilizadas en el medio libre y las demandas del mercado laboral, deberá ser remunerado, se respetará la legislación laboral y de seguridad social vigente. Asimismo, dispone que el trabajo del interno estará basado en criterios

7 Recuperamos aquí elaboraciones contenidas en Acín (2009).

pedagógicos y psico-técnicos quien podrá manifestar su preferencia por el trabajo que desee realizar, dentro de las posibilidades existentes.

Respecto a lo dispuesto sobre la educación, cabe destacar los artículos 133 a 135 del capítulo 8. El art. 133 habla de asegurar al interno el ejercicio a su derecho a la educación adoptando las medidas necesarias para mantener, fomentar y mejorar su educación e instrucción; el siguiente se refiere al carácter preponderantemente formativo de la educación, orientado a que el interno comprenda sus deberes y las normas que regulan la convivencia en sociedad. El art. 135 establece que se impartirá la enseñanza obligatoria a los analfabetos o a quienes no hubieran alcanzado el nivel mínimo establecido por la ley, obligación de la que estarán exceptuados quienes no reúnan las aptitudes intelectuales suficientes, en cuyo caso recibirán la instrucción adecuada a través de métodos especiales de enseñanza. Dispone, asimismo, que los planes de enseñanza corresponden al sistema de educación pública para facilitar la continuidad de los estudios al egreso de la prisión; que la administración fomentará el interés del interno por el estudio, brindando posibilidades de acceder a servicios educativos en los distintos niveles del sistema; que las actividades educativas serán objeto de convenio con entidades públicas o privadas; que los certificados no deben contener referencias al servicio penitenciario; que en todos los establecimientos funcionará una biblioteca; que se organizarán actividades recreativas y culturales según el tipo de establecimiento y categoría de internos y que el tiempo libre estará destinado a organizar programas de recreación con propósitos educativos, apropiados a sus necesidades.

Decíamos que el tratamiento se organiza en torno a cuatro pilares: disciplina, conducta y concepto, trabajo y educación y podría suponerse que los mismos revisten la misma importancia. La lectura aislada de cada capítulo tal vez podría llevarnos a esa conclusión errónea, independientemente de que la letra escrita, aunque les de cuerpo, no se traduzca necesariamente en acciones. Bien podría suceder si nos atuviéramos a la textualidad de lo dispuesto en el capítulo correspondiente a educación, relacionado con nuestro objeto de análisis, cuyo contenido en sí mismo es inobjetable. Sin embargo, el análisis minucioso y relacional de los distintos capítulos entre sí y cómo se enlazan respecto de la finalidad de la ley ofrece otra perspectiva, en este caso, sobre el lugar que la educación ocupa en el tratamiento penitenciario.

Una lectura de ese tipo sugiere que dichos pilares no revisten la misma importancia ya que, en virtud de lo establecido en el capítulo 4 sobre la disciplina, en caso de infracción, las medidas de corrección pueden contemplar la exclusión de las actividades recreativas o deportivas hasta 10 días y la exclusión de la actividad común hasta 15 días, afectando de ese modo la continuidad de las actividades educativas.

Algo similar ocurre con lo referido a la conducta y el concepto, a partir de los cuales el interno es calificado, según lo dispuesto por el capítulo 5. La conducta alude a la observancia de las normas reglamentarias que rigen el orden, la disciplina y la convivencia

dentro del establecimiento. El concepto es la ponderación de su evolución, de la que se deduce su mayor o menor posibilidad de reinserción social. En el concepto influye la participación en actividades educativas y de trabajo aunque el acceso a ambas está condicionado a su vez por la calificación obtenida respecto a la disciplina. En muchas ocasiones, además, la frustración derivada de la restricción en el acceso a lo que la normativa plantea como una exigencia para el avance en la progresividad del tratamiento repercute negativamente en la conducta, conformándose una especie de círculo que se realimenta y del cual resulta difícil salir.

Si lo relacionamos además con el capítulo 6, relativo a las recompensas que determina que los actos del interno que demuestren buena conducta, espíritu de trabajo, voluntad en el aprendizaje y sentido de responsabilidad en el comportamiento personal y en las actividades organizadas del establecimiento, serán estimulados mediante un sistema de recompensas reglamentariamente determinado, nos encontramos con un énfasis en la manifestación de las conductas observables de corte conductista, las que se tomarán en cuenta para el otorgamiento de las recompensas y que puede dar lugar la inducción de la conformidad simulada a la que hace referencia Rivera Beiras, la que se aleja de la finalidad explícita de la ley.

Al respecto, interesa destacar dos cuestiones señaladas por Brocca (2006) al referirse a “la cárcel real” en oposición a la “cárcel legal” en un estudio realizado en Córdoba (Argentina): a) en primer lugar, que no todos los presos tienen acceso a la educación en virtud de la existencia de cupos para cada uno de los niveles de educación formal y de los criterios establecidos para seleccionar quiénes accederán a las actividades educativas, determinados, entre otras cuestiones, por el momento del año en que se efectúa el pedido, la conducta del recluso y el hecho de que no realice otra actividad en el área; b) en segundo lugar, la conversión que se opera: de los derechos que todos tenemos en tanto seres humanos y ciudadanos en beneficios que otorga discrecionalmente la institución penitenciaria.

Lo expuesto en estos últimos párrafos nos lleva a pensar en los vestigios del enfoque de la educación como parte del tratamiento penitenciario que subyacerían en la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad 24.660 que rige en Argentina, más allá de que se la proclame como un derecho, no obstante los supuestos avances en materia de justicia penal, e incluso el carácter progresivo que se le reconoce a esta legislación, máxime si se la compara con normativas provinciales de más larga data que contienen aspectos más regresivos aún.

Retomando el atravesamiento fundamental en la institución cárcel mencionado anteriormente, se infiere que el contexto produce significaciones de la educación relacionadas a la “buena” conducta dentro del “orden” penitenciario como si se pudiese hacer una transferencia lineal a los “contenidos de la educación” como posibilitadora de la reinserción social.

Nuevas lecturas e incitaciones a pensar

Como planteamos en la introducción, las lecturas realizadas recientemente sobre el valor y la importancia de la educación, entre ellas las de autores como Meirieu (1998) y Frigerio (2003, 2005), constituyeron un aporte importante para volver a pensar la problemática que nos ocupa.

El eje central de la obra que, a partir del mito de Frankenstein, cuestiona la concepción de la educación como proyecto de dominio del educando y de control completo de su destino, y la idea de que el educador debe desistir de “fabricar” a nadie, sino operar sobre las condiciones que permitan al otro “hacerse obra de sí mismo” (en alusión a Pestalozzi), son un invitación a pensar la pobreza y las limitaciones de una empresa que se centra solamente en el convertir, objetivo central de la educación enmarcada en el tratamiento penitenciario que se emparenta con la fabricación. Pero la invitación se hace más profunda al adentrarse en las distintas partes de la obra.

Según el autor, la tarea de la educación es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los principales interrogantes que forman parte de la cultura humana, incorpore los saberes que los hombres han elaborado en respuesta a esos interrogantes e incorpore sus propias respuestas, subvirtiéndolos si es necesario. Esa es, en definitiva, la finalidad de la empresa educativa: que aquél que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido, que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado (*ibid.*, p. 70).

En el *ítem* “De una pedagogía de las causas a una pedagogía de las condiciones” plantea el carácter irreductible de la decisión de aprender, entendiendo por aprendizaje aquello por medio de lo cual un sujeto se construye, se supera, se modifica y contradice las expectativas de los demás, respecto de él. Más aún, expresa, si se entiende “que los aprendizajes son aquello por medio de lo cual un ser se reposiciona de los interrogantes fundacionales de la cultura para acceder a las respuestas elaboradas por sus predecesores y atreverse a dar las suyas” (*ibid.*, p. 80), la educación no sólo debe escapar al mito de la fabricación sino que debe concebirse como un movimiento, un acompañar un acto, nunca acabado, consistente en “hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo” (*ibid.*, p. 81).

Y allí precisa que hacer sitio al que llega no es una cuestión simple en el despiadado mundo social y económico actual que sintetiza en la frase de De Gaulegac “lucha de plazas”. Ante ello, la educación debe operar como “un reducto de resistencia contra los excesos de individualismo, contra la competición encarnizada, contra el concebir que en la sociedad cada ser humano queda inscrito de una vez por todas en trayectorias personales de las que no se puede salir” (*ibid.*, p. 81), posibilitando que cada cual ocupe su puesto y se atreva a cambiarlo. Para lo cual los espacios educativos deben construirse como

“espacios de seguridad”, concepto sugerente que nos llevó a pensar en la connotación que el término seguridad ha adquirido socialmente y al interior de la prisión, asociada a la represión y al control, desplazando al concepto de seguridad social y seguridad humana.

Desde su perspectiva, un espacio de seguridad es “[...] donde queda en suspenso la presión de la evaluación, en el que se desactiva al juego de las expectativas recíprocas y se posibilitan asunciones de roles y riesgos inéditos” (*ibid.*, p. 81). Aclara que, para ello, es condición que “desde muy temprano, se establezcan reglas y se construyan prohibiciones; pero prohibiciones que sólo tengan sentido si, por otra parte, autorizan [...] cada cual ha de saber que esa prohibición es condición de su libertad, que contribuye a la construcción del espacio educativo como “espacio de seguridad” (*ibid.*, p. 82).

A propósito de ello, reflexiona sobre el futuro que les espera a los millares de adolescentes que no han tenido la posibilidad de contar con un espacio de seguridad porque no han encontrado adultos capaces de ayudarles sin obligarles a someterse y, por tanto, no han podido inscribirse ni inscribir su aventura escolar en la historia humana. En tales circunstancias, entiende que la única alternativa posible al hundimiento es la violencia ya que, cuando no se tiene espacio ni referencia, sólo por la violencia es posible mantenerse todavía en pie; ella permite proyectarse hacia un futuro, existir al menos ante los ojos de aquel a quien se agrede (*ibid.*, p. 84).

Un segundo punto de interés que nos suscitó la lectura de este autor tiene que ver con la cuestión de la autonomía del sujeto como parte central de toda actividad educativa. Autonomía que se adquiere en el curso de toda la educación cada vez que una persona se apropia de un saber, lo hace suyo, lo reutiliza por su cuenta y lo reinvierte en otra parte. Esa operación de apropiación y reutilización no es un suplemento ni un añadido a una enseñanza, lo que la reduciría a un componente transmisivo, sino que es lo que debe presidir la organización de toda empresa educativa. Es, precisamente, “aquello por lo cual una transacción humana es educativa: hacer comer y hacer salir, alimentar al otro al que, de ese modo, se le ofrecen medios para que se desarrolle y acompañar al otro hacia aquello que nos supera y también le supera [...]” (*ibid.*, p. 90).

Vinculado con lo anterior y remitiendo a Olivier Reboul (citado por Meirieu, 1998:112 y Daroqui, 2000: 11), el autor destaca la importancia de promover aprendizajes emancipadores, entendiendo por éstos aquellos en que sus adquisiciones sean transferibles a otras áreas y esferas de la vida del sujeto que están fuera del control de quien imparte la enseñanza. Dicho de otro modo, “tan sólo una enseñanza en la que las adquisiciones sean utilizables fuera del control del enseñante y de la misma situación de formación permite de veras la emancipación del sujeto [...]”. (Meirieu, *op. cit.*, p. 112).

Un tercer punto de interés dentro de esta obra, que se relaciona directamente con la temática abordada, es el del estatuto de la atribución en la empresa educativa y la relación atribución, responsabilización, castigo. Dice Meirieu: “Si atribuimos a alguien un acto o un resultado, es porque ese es un medio para que él se lo atribuya por su cuenta y con ello,

en cierto modo, se posea de sí mismo” (*ibid.*, p. 122). No es en absoluto un modo de castigarlo, de compararlo, ni estimularlo, sino un modo de decirle que asuma lo que haga, decida no hacer más lo que ha asumido y entonces poder decir “yo soy responsable” y, con ello, asumir las consecuencias, ya que sólo quien se reivindica responsable de sus actos puede asumir las consecuencias.

En el mismo sentido plantean Núñez y Tixio (2002: 216) en un texto de la primera que “el supuesto de responsabilidad del sujeto es una condición para la educación” lo que implica decir sí o no, actuar en una dirección o en otra ya que, si no pensamos que el sujeto puede decir sí o no, lo ubicamos en una posición de no responsabilidad. La autora aclara que no es lo mismo responsabilizar que culpabilizar, diferencia que es necesario enfatizar en este momento histórico, en alusión al mensaje central de las políticas neoliberales, ampliamente difundido.

Núñez enfatiza la responsabilización respecto a la constitución del sujeto de la educación en tanto éste se constituye cuando se le considera sujeto responsable (en medida acorde con su edad y situación) de los efectos sociales de sus decisiones particulares. Si esta atribución primera no se realiza, si el agente no otorga responsabilidad al sujeto, no es posible poner en marcha la disponibilidad de éste: que pase a ocupar el lugar de sujeto de la educación.

Volviendo a Meirieu (1998: 65), en su reflexión acerca del castigo, plantea que puede seguir siendo necesario socialmente, responder al “mantenimiento del orden” (el argumento más frecuente cuando se expulsa a un alumno de un centro, o cuando se ingresa a alguien en la cárcel), pero si el castigado se siente víctima de una injusticia, no sacará del castigo ninguna consecuencia positiva. Una injusticia llega a inspirar temor o, lo que es peor, suscita, simplemente, el deseo de venganza. Mientras que si el castigo se inscribe en un proceso de responsabilización, simultánea y paradójicamente como prueba de confianza y de exigencia, puede convertirse en un punto esencial para el desarrollo de un sujeto. En virtud de ello, afirma el autor, en el castigo lo propiamente formativo no reside en su contenido formal sino en el modo en que se decide su aplicación (*ibid.*, p. 123).

Problematizaciones, interrogantes y reflexiones derivadas de esas lecturas

Con la finalidad de hacer un cierre provisorio, planteamos algunos interrogantes y problematizaciones respecto del sentido de la educación en las cárceles enmarcada en el tratamiento que suscitaron los aportes antes expuestos, junto a los hallazgos de las investigaciones, que nos interesa compartir.

Si nos remitimos a una de las principales funciones de la educación como construir una oferta de filiación simbólica del sujeto que nos hace miembros del mundo y nos permite reconocer al otro como semejante, transformarlo en un sujeto social identificable

como miembro de su grupo y su cultura, cabe preguntarnos qué ha sucedido con este cometido de la educación respecto de las personas privadas de libertad, fundamentalmente respecto de sentirse parte de y, en función de ello, poder considerar al semejante.

Claro es que inmediatamente nos interrogamos también sobre esos otros cometidos de la educación como hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo y distribuir la herencia cultural. En tal sentido, ¿qué sitio se les ha ofrecido, en primer término, a ellos como recién llegados por parte de la sociedad en su conjunto?, ¿qué medios y recursos se les proporcionaron para que ellos puedan posicionarse en ese lugar?, ¿qué parte les ha correspondido en el reparto de aquellos bienes culturales considerados socialmente valiosos?

Con respecto a este punto, no es casual el énfasis otorgado al componente de socialización implícito en la educación que surge como resultado de nuestras investigaciones, en especial, en lo referido a medio de integración social que atenúa la discriminación, como lo plantea un entrevistado, en alusión a una pertenencia sectorizada y a un sector que es comúnmente objeto de discriminación.

Pero además de preguntarnos qué ha sucedido antes, es necesario interrogarse sobre la consecución de esa meta, al igual que la distribución de la herencia cultural, en la situación actual, considerando que se trata de otro momento en sus trayectorias de vida que abre otras oportunidades, pero también en especiales circunstancias como es la privación de la libertad en cumplimiento de una pena (castigo) y en un contexto en el que operan reglas de juego y condicionamientos específicos, como es el tratamiento penitenciario.

A partir de la obra de Meirieu rescatamos, en primer lugar, su propuesta de que la educación debe operar —principalmente— como resistencia contra la concepción de destinos pre-fijados, de que cada ser humano queda inscrito para siempre en trayectorias personales (y sociales, agregamos) de las que no se puede salir, coincidente con la idea de Frigerio acerca de que la educación es la garantía de no continuar reproduciendo la condena del origen, al menos para ciertos sectores sociales.

A tal fin, según el autor, los espacios educativos deben ser espacios de seguridad, en el sentido que él lo entiende, íntimamente ligados a una necesidad humana básica como la seguridad, que se asienta y se construye necesariamente sobre la confianza, donde la evaluación y los juegos de expectativas recíprocas quedan en suspenso para dar lugar a la asunción de roles y riesgos inéditos. Espacios de seguridad en los que no están exentas las normas y prohibiciones; antes bien, éstas son una condición para el ejercicio de la libertad. Espacios de seguridad que, desde este punto de vista, se constituyen en una alternativa a la violencia.

A renglón seguido, surge la pregunta de cómo compatibilizar esta acepción de seguridad con la connotación reduccionista que el término ha adquirido socialmente en los últimos años y tiene plena vigencia al interior de la prisión, asociada al control y al mantenimiento

del orden, desplazando al concepto de seguridad humana y seguridad social que es necesario reinstalar y vigorizar. Junto a ello, en qué medida sería posible construir dichos espacios en una institución como la cárcel, regida por el tratamiento penitenciario a partir del cual todos los aspectos de la vida de los “internos” están evaluados externamente.

Las formulaciones del autor nos suscitan también la reflexión sobre la importancia de fomentar la autonomía, en el sentido de apropiación de un saber, hacerlo parte de uno y reutilizarlo en otro ámbito, que es central en todo proceso educativo y preside cada uno de los momentos del mismo, vinculado a la noción de aprendizajes emancipadores consistentes en la posibilidad de transferencia de lo aprendido a otras áreas de la vida del sujeto, fuera de la vista y del control de quien lo imparte y saliendo del contexto de la formación. Autonomía que es fundamental en nuestra constitución como sujetos capaces de discernimiento y juega un papel central en relación con la finalidad de la ley de ejecución de la pena privativa de la libertad, esto es, lograr que el condenado adquiriera la capacidad de comprender y respetar la ley.

Nuevamente se generan interrogantes sobre cómo la educación que se desarrolla en las prisiones puede favorecer procesos en tal sentido, frente a una de las características de las instituciones totales, entre ellas la cárcel, como es la despersonalización y el despojamiento del yo, lo que incluye desbaratar o violar los actos que en la sociedad civil tienen la función de demostrar al actor, en presencia de otros, que tiene cierto dominio sobre el mundo, que es una persona dotada de autodeterminación, la autonomía y libertad de acción propia de un adulto, según Goffman (1972).

Tarea nada sencilla si se considera que esta limitación y anulación de las posibilidades de ejercicio de la autonomía ocurre todo el tiempo, en la organización cotidiana de la totalidad de las actividades que allí se realizan, constituyéndose de ese modo en un espacio de educación tanto o más formalizado y con tanta eficacia como el de la institución escolar que opera en su interior.

Sin embargo, aun siendo difícil, no es imposible, si consideramos los cambios reconocidos por muchos entrevistados en las investigaciones que refieren a otras formas de relacionarse con los otros, al desarrollo de cierta capacidad para controlar sus acciones, apelando más al diálogo y al uso de las palabras, cambios que se profundizan cuando media un proceso de reflexión interna que supone y a la vez alimenta la autonomía de los sujetos.

Otra idea central en el entramado conceptual del autor es la ya mencionada atribución de los propios actos de lo que se desprende la responsabilización y su relación con el castigo.

¿Por qué insistir en la responsabilidad del sujeto? En primer lugar, porque es una condición para constituirse en sujeto de la educación, como lo plantea Tixio. Sin embargo, hay una razón más importante, las implicaciones que adquiere en el contexto de la prisión donde la responsabilización está ligada a la culpabilidad y ésta, a su vez, al castigo.

Para obtener la menor pena posible, como estrategia de defensa se suele negar, atenuar o minimizar las consecuencias de las acciones cometidas, conducta absolutamente

razonable en esa circunstancia, pero de cuyos efectos nos preguntamos, sobre todo con respecto a la preocupación ya expresada, la consideración del otro como semejante, que suele no ingresar en la perspectiva de quien comete una acción delictiva, prevaleciendo la satisfacción de sus necesidades inmediatas frente a cualquier otra consideración.

Reconocemos que este es un tema “espinoso”, que suscita dudas y se vislumbra riesgo por sus posibles derivaciones y que incluso nos puede conducir a un terreno “resbaladizo”; sin embargo, se nos torna imposible de soslayar, especialmente si se atiende al planteo de Meirieu sobre el contenido formativo que el castigo puede adquirir solamente si se inscribe en un proceso de responsabilización por los propios actos.

Es por ello que redoblamos la invitación a no obviarlo sino a ingresarlo como tema de análisis, en consonancia con la intención que animó esta última parte del artículo: continuar pensando, repreguntándonos, reflexionando, provocando un debate que contribuya a esclarecernos y posicionarnos al respecto.

Referencias bibliográficas

- Acín, Alicia (2008). “Acerca de los sentidos otorgados a la educación tras las rejas: la perspectiva de alumnos del Programa Universitario en la Cárcel”. En: *Cuadernos de Educación. Publicación del Área Educación del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon*, año 6, núm. 6. Córdoba: Ferreyra Editores, pp. 351-365.
- (2009). “Personas privadas de libertad, representaciones sociales sobre educación y educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro”. Ponencia presentada en las VI Jornadas de Investigación en Educación, organizadas por el Área Educación del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón, realizadas en Córdoba del 1 al 3 de julio de 2009, 13 p.
- Acín, Alicia y Ana Correa (2008). Significaciones atribuidas a la educación por los alumnos privados de libertad en el marco del PUC. Informe de Investigación. Secyt-UNC, 15 p.
- (2007). *Motivaciones de las personas privadas de libertad en torno a las actividades educativas de carácter universitario*. Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional y 2º Internacional de Investigación Educativa “Sociedad, cultura y educación. Una mirada desde la desigualdad educativa”, organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Río Negro, 13 p.
- Acín, Alicia y Patricia Mercado (coords.) (2009). *Prácticas educativas y oportunidades de aprendizaje en contextos de reclusión. Experiencia extensionista en el marco de Programa Universitario en la Cárcel*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades-Universidad Nacional de Córdoba, 200 p.
- Baltard, Louis Pierre (1829). *Architectonographie des prisons*. París, pp. 238-239.
- Brocca, Magdalena (2006). *Entre la Resocialización y el Control: reflexiones sobre la Acción Punitiva Estatal*. Tesis de Licenciatura en Filosofía. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades-Universidad Nacional de Córdoba, 80 p. (mimeo).
- Daroqui, Alcira (2000). “La cárcel en la universidad. El discurso penitenciario en la normativa y prácticas interinstitucionales”. En N. Nari y A. Fabre (comps.) *Voces de mujeres encarceladas*. Buenos Aires: Editorial Catálogo, pp. 101-156.

- (2002). *La cárcel del presente, su sentido como práctica de secuestro institucional*. Trabajo presentado a las Jornadas Violencias, delitos, justicias en perspectiva histórica: Argentina, siglos XIX y XX, 20 p.
- Enriquez, Eugéne (1989). *El trabajo de la muerte en las instituciones* en Kaes, R. y otros *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós, pp. 84-115.
- Foucault, Michael (1998). *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 314 p.
- Frejtman, Valeria (2008). “Entre la cárcel y la escuela. Elementos para pensar”. En: *Revista Novedades Educativas. De Freire a nosotros y de nosotros a Freire*, año 20, núm. 209. Buenos Aires: Noveduc, pp. 66-70.
- Frigerio, Graciela (2003). *Los sentidos del verbo educar*. México: CREFAL, 86 p. (Colección Cátedra Torres Bodet; 7).
- (2005). “En la cinta de Moebius”. En: Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, pp. 11-36.
- Frigerio, Graciela y Gustavo Lambruschini (2002). “Educar. Rasgos filosóficos para una identidad”. En: Graciela Frigerio (comp.). *Educación: Rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires: Editorial Santillana, pp. 11-40.
- Furlán, Alfredo (1994). *Memoria, potencial de construcción, apuesta*. México, 20 p. (mimeo).
- Garay, Lucía (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Córdoba: Universidad de Córdoba, 72 p. (Cuaderno de Posgrado).
- Goffman, Erving (1972). *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 378 p.
- Lucas, Charles (1838). *De la réforme des prisons*. París.
- Meirieu, Philippe (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Editorial Laertes, 150 p.
- Núñez, Violeta (1999). *Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Editorial Santillana, 176 p.
- Núñez, Violeta y H. Tixio (2002). “Conversaciones a modo de epílogo”. En: V. Núñez (coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Editorial Gedisa, pp. 213-220. (Serie Pedagogía Social y Trabajo Social).
- Scarfó, Francisco (2008a). *Los fines de la educación básica en las cárceles en la provincia de Buenos Aires*. La Plata: Editorial Universitaria de La Plata, 143 p.
- (2008b). *La educación pública en los establecimientos penitenciarios en Latinoamérica: garantía de una igualdad sustantiva en Educación en prisiones en Latinoamérica*. Brasilia: Unesco-OEIAE/CID, 195 p.

Documentos:

- Ley de Educación Nacional 26.206 (BO) diciembre de 2006.
- Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad 24.660 (BO) 16-07-96.