



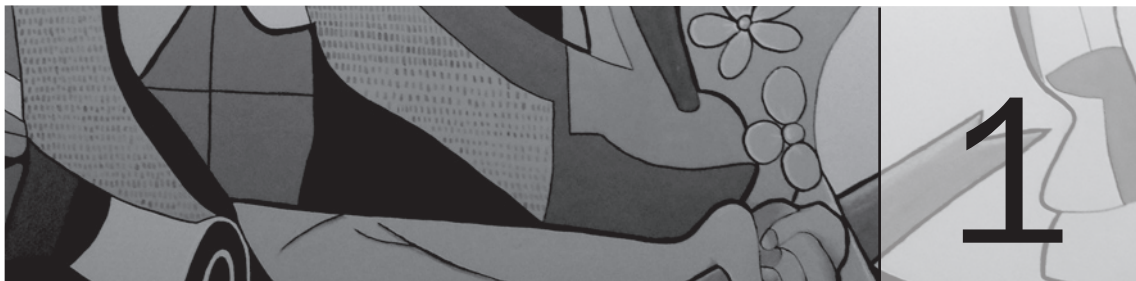
PENSAR Y HACER EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

Pensar la educación en contextos de encierro

Aproximaciones a un campo en tensión



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



PENSAR Y HACER EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

Pensar la educación en contextos de encierro

Primeras aproximaciones
a un campo en tensión



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Prof. Alberto Estanislao Sileoni

SECRETARIA DE EDUCACIÓN
Prof. María Inés Abrile de Vollmer

JEFE DE GABINETE
Lic. Jaime Perczyk

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD
Prof. Mara Brawer

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA
Prof. Marisa Díaz

COORDINADORA NACIONAL DE LA MODALIDAD
EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO
Lic. María Isabel Giacchino de Ribet

Herrera, Paloma

Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión

Paloma Herrera y Valeria Frejtman. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

144 p. ; 23x17 cm. - (Pensar y hacer educación en contextos de encierro; 1)

ISBN 978-950-00-0816-7

I. Frejtman, Valeria II. Título

CDD

© Ministerio de Educación, 2010

Pizzurno 935, CABA

Impreso en la Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

La imagen que ilustra la tapa y las aperturas de los capítulos pertenecen al mural Guernica: realización libre en color, realizado por el profesor Fabián Castillo y Juan (alumno de 4° año de la Escuela de Educación Media n° 2, Complejo Penitenciario Magdalena) con colaboración de otros alumnos. Escuela de Educación Media n° 2 (con sede en Unidad Penal n° 28), Complejo Penitenciario de Magdalena.

COLECCIÓN PENSAR Y HACER EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

COORDINADORA NACIONAL *María Isabel Giacchino de Ribet*

COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y AUTORAL *Paloma Herrera y Valeria Frejtman*

AUTORAS *Valeria Frejtman y Paloma Herrera*

PROCESADORA PEDAGÓGICA *Paula Topasso*

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS *Gustavo Bombini*

RESPONSABLE DE PUBLICACIONES *Gonzalo Blanco*

LECTURA CRÍTICA *Alcira Bas*

CORRECCIÓN *Esteban Bertola*

DISEÑO *Clara Batista*

DIAGRAMACIÓN *Jorge Ihlenfeld y Bettina Fertitta*

DOCUMENTACIÓN GRÁFICA *María Celeste Iglesias*

Palabras del Ministro

En la década 1997-2007, de acuerdo con los datos oficiales disponibles (SNEEP, 2007), la cantidad de personas privadas de libertad en cárceles se duplicó, pasando de 29.690 a 52.457 y la tasa de población detenida en establecimientos de ejecución penal ascendió hasta 134,61 personas cada 100 habitantes, lo que nos ubica entre Colombia y Australia. A esta población se agregan cerca de 2.000 adolescentes acusados de delito en institutos y un número poco preciso pero creciente de personas en centros de tratamiento de adicciones. El aumento de la población en contextos de privación de la libertad acompañó la crisis socioeconómica más importante de la que tengamos memoria, que produjo la exclusión de vastos sectores, muchos de los cuales aún no han logrado recomponer su situación.

Del análisis del perfil sociodemográfico de quienes habitan estos contextos surge con claridad que, a pesar de que el delito y la transgresión atraviesan todos los sectores sociales, las instituciones de encierro están destinadas a pobres y excluidos, individuos cuyas múltiples privaciones y conculcación de derechos se inició desde la misma cuna. Su bajo nivel educativo evidencia, entre otras cuestiones, que su paso por el sistema educativo fue fugaz y frustrante. Por ello, el Estado es responsable de garantizar condiciones propicias para la restitución del ejercicio de tales derechos. Todas las leyes y normativas existentes son coincidentes en este punto, pero necesitan ser aplicadas mediante políticas públicas concretas que tiendan a la construcción de una sociedad más justa. Por tal motivo, desde el Ministerio de Educación de la Nación apostamos decididamente al fortalecimiento del espacio institucional de la escuela en tanto ámbito de libertad que a través de sus propuestas educativas genera condiciones para una inclusión social posible, y reconocemos que directivos y docentes siguen siendo irremplazables para el logro de estas metas.

La colección de libros **Pensar y hacer educación en contextos de encierro** tiene como destinatarios a los actores de la labor educativa y han sido elaborados desde una posición política que apuesta a la formación docente continua. Esperamos que las propuestas para la reflexión y la acción que aportan estos materiales, contribuyan a visibilizar buenas prácticas educativas, vitalicen compromisos personales y consoliden buenas prácticas en la educación de jóvenes y adultos. Confiamos en que los docentes argentinos con su capacidad de reflexión, espíritu crítico y creatividad, trascenderán el individualismo que aún perdura en muchos ámbitos escolares para crear espacios de trabajo colaborativo en equipo.

Animamos, desde nuestro rol, la realización de todo tipo de acciones que pongan en situación de diálogo interdisciplinario a lectores y escritores, a directivos y docentes y, especialmente, a los destinatarios de todos estos esfuerzos: los alumnos y las alumnas de escuelas en contextos de encierro, capaces de hallar en la educación y la cultura verdaderas puertas de salida hacia la calle y hacia la vida.

Prof. Alberto Estanislao Sileoni
Ministro de Educación de la Nación

Presentación

Ponemos en sus manos los libros de la colección **Pensar y hacer educación en contextos de encierro**, elaborada con la finalidad de aportar elementos para la problematización de un tema escasamente abordado hasta el momento, en particular en el ámbito de la formación docente. Los materiales que integran la serie han sido elaborados para la utilización de quienes desean profundizar la cuestión así como para docentes y alumnos de diversas propuestas formativas. Esta publicación integra el conjunto de acciones que se vienen desarrollando desde hace una década en este Ministerio de Educación de la Nación; se inscribe en el marco normativo de la Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006, que incorpora la educación de las personas privadas de la libertad como una de las modalidades del sistema educativo, y en la resolución 58 del Consejo Federal de Educación del año 2008, que aprueba la primera Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro.

La decisión de atender las necesidades de las escuelas en cárceles, en institutos para adolescentes acusados de delito y en centros de tratamiento de adicciones es manifestación de una política educativa orientada a la restitución del derecho a la educación de todas las personas como aporte para la construcción de una sociedad más justa, basada en la inclusión con calidad y el fortalecimiento de las instituciones educativas. Por ello, el centro de la escena lo ocupan las escuelas y sus directivos, los docentes y sus alumnos, actores y protagonistas de acciones educativas contraculturales a la violencia del encierro, capaces de reducir sus efectos negativos, mientras generan proyectos de inclusión y desarrollo personal. En estos espacios la tarea de los directivos y de los docentes adquiere una relevancia particular.

Cada uno de los materiales es resultado de una producción colectiva. El grupo de especialistas argentinos y extranjeros convocados se caracteriza por tener diversos perfiles en su formación de base, que abarcan variados campos disciplinarios y de la experiencia. Ellos, en labor conjunta con los equipos del Ministerio de Educación de la Modalidad y de otras áreas y programas, han aportado una mirada interdisciplinaria y coherente que logra dar cuenta de la complejidad de los temas y problemas que se recorren a lo largo de la colección, que sostienen la decisión de evitar simplificaciones, etiquetamientos o prejuicios. Les transmito a todos mi reconocimiento, por el compromiso, capacidad, generosidad y paciencia que han puesto en esta tarea, minuciosamente elaborada. Sabemos que los lectores serán los mejores evaluadores de los productos obtenidos.

La colección **Pensar y hacer educación en contextos de encierro** pone nuevamente de relieve la gran potencialidad y multifuncionalidad que tienen los libros, transmisores de información, habilitadores de reflexión, disparadores de creatividad, promotores del pensamiento crítico y medios idóneos para la renovación de las prácticas docentes, en un camino tendiente a la innovación y el replanteo didáctico. Dado que la educación a lo largo de la vida nos implica a todos, los libros siguen siendo esos magníficos compañeros de camino que nos desafían y animan a transitar nuevas sendas de libertad pedagógica.

Llegados a esta etapa de la publicación de la colección, quisiera manifestar con satisfacción que funcionarios, directivos y docentes seguiremos avanzando cotidianamente, cada uno desde su rol y tarea, para que el derecho a una educación de calidad sea efectivamente ejercido por todos los compañeros privados de la libertad, claros emergentes de una sociedad desigual que al privarlos de ella consolida una situación que los constituye en individuos “invisibles, olvidados y guardados”. Finalmente, recogiendo el mensaje de su vida, evoco las palabras de Evita cuando manifiesta que “donde hay una necesidad nace un derecho”.

Lic. María Isabel Giacchino de Ribet

Coordinadora Nacional

Modalidad Educación en Contextos de Encierro

Índice

Presentación	13
Capítulo 1. La educación en contextos de encierro como política de Estado	15
1. El proceso de construcción de una política educativa federal para los contextos de privación de la libertad	21
Bibliografía de referencia	34
Capítulo 2. Marginalidad, delito y pobreza: contextos de violencias y desigualdades	35
1. El escenario actual: contextos de violencias y desigualdades	39
2. Violencias y desigualdades: una mirada sociohistórica y multidimensional	44
3. Contextos de violencias y marginalidades: los habitantes del encierro.....	46
4. Alternativas posibles. Una cuestión ético-política	49
Bibliografía de referencia	52
Capítulo 3. Genealogía de las instituciones modernas. Historia de la cárcel y la escuela	55
1. La sociedad disciplinaria y el surgimiento del individuo moderno	56
2. De las sociedades disciplinarias a las sociedades de control	77
3. Variaciones de la cárcel hoy. Continuidades y discontinuidades	83
Bibliografía de referencia	86
Capítulo 4. La construcción social del delito	87
1. Comprender el delito. Aproximaciones a las teorías sociológicas contemporáneas	89
2. Algunas reflexiones generales.....	108
3. La versión subjetiva o las posturas esencialistas	110
4. Las políticas de “tolerancia cero” o de intolerancia selectiva.....	112
Bibliografía de referencia	119
Capítulo 5. Entre encrucijadas. Los sentidos de la educación en contextos de encierro	121
1. El sentido de una política educativa para estos contextos	122
2. El desafío de la extensión de la red social. Alternativas a las políticas de endurecimiento del sistema penal.....	128
3. La educación en el intento de quebrar los circuitos de exclusión. Aportes desde la Pedagogía Social.....	130
Bibliografía de referencia	131
Capítulo 6. Sugerencias para seguir trabajando	133

Valeria Frejtman

Es profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba y maestranda en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas en la UBA. Trabaja en la Modalidad de Educación en Contextos de Encierro del Ministerio de Educación desde el año 2004. Actualmente coordina el Programa Sutura –Indagación y Documentación de experiencias pedagógicas en contextos de encierro– del Programa Memoria Docente del Laboratorio de Políticas Públicas (sede Buenos Aires) y codirige la investigación “Entre la cárcel y la escuela. Campo de tensiones para la inclusión educativa”, con sede en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA), que cuenta con un subsidio del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina (CREFAL).

Paloma Herrera

Es licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires y maestranda en Sociología de la Cultura y el Análisis Cultural por la Universidad Nacional de San Martín (Instituto de Altos Estudios Sociales). Es docente regular en la Cátedra I de Teoría y Técnica de Grupos y miembro del equipo de investigación “Configuraciones de la autoridad en educación. Transmisión, subjetivación y emancipación de jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa” (Facultad de Psicología, UBA). Trabaja en la Modalidad de Educación en Contextos de Encierro del Ministerio de Educación desde el año 2005. Actualmente también coordina los talleres extracurriculares dependientes de la Secretaría de Extensión de la UNSAM en la Unidad N° 48 de José L. Suárez, San Martín.

Prólogo

Nombrar y hacer público un texto, que circule, se lea, se discuta analíticamente, se reescriba y se interprete en el pensamiento y la voz de cada lector ha sido un orientador altamente desafiante en la escritura de este módulo. Pensar un texto que incluso se tome para la enseñanza nos ha enfrentado por momentos a la sensación abismal de sentirnos despojadas y vaciadas de la posibilidad de imprimir una letra en la página en blanco.

Pero con mucho esfuerzo y trabajo llegamos aquí y hoy, después de por lo menos un año desde que comenzamos a dar los primeros trazos en el papel, estamos presentando los primeros módulos de la colección “Pensar y hacer educación en contextos de encierro”, que acompaña este ciclo de especialización docente.

Como coordinadoras pedagógicas y autorales de la colección y como autoras de este módulo, hemos compartido un doble desafío: acompañar a cada uno de los autores seleccionados para la escritura de los módulos y realizar un recorrido con ellos que permita orientar un particular recorte de sus campos de saber que dialogue con el saber práctico de los futuros lectores, docentes que se desempeñan en contextos de encierro y docentes con la intención y el deseo de acercarse a este campo de trabajo.

Tuvimos que leer mucho, buscar consistencias e inconsistencias, superposiciones, ausencias, conversar, debatir y por momentos perseguir a los autores de esta colección para lograr llegar con los tiempos exigidos para la publicación. Hemos padecido y festejado en carne propia la culminación de un capítulo o el hallazgo de esas palabras justas para lo que queríamos expresar.

El tiempo de la práctica, del pensamiento y de la escritura siguen lógicas muy distintas, y lograr que un texto anide esa simultaneidad de temporalidades no es tarea sencilla, y seguramente se completará con la lectura de ustedes, sus reflexiones y contrastaciones a la hora de mirar, de mirarse y, una vez más, de asumir el lugar de educadores.

Como autoras hemos reescrito y sistematizado la voz de otros en este módulo introductorio, y ahora que lo tienen en sus manos esperamos que este texto y la colección en su conjunto les ofrezcan un primer territorio de pensamiento, de revisión y conversación con los colegas, de manera que implique una profunda revitalización de las prácticas educativas en contextos de encierro.

Hacer educación en contextos de encierro conlleva una contradicción, una tensión que no intentamos eludir. Hacer y pensar actividades educativas, culturales o artísticas en instituciones represivas o de seguridad nos coloca en medio de un campo de tensiones que nos urge atravesar. El texto propone entonces una invitación a atravesar esta complejidad, a

desarmarla y deconstruirla para comprenderla. Porque una cosa es leer a Foucault y su descripción sobre los efectos del aparato disciplinario en los cuerpos, o leer sobre el panóptico de Bentham, pero otra cosa muy diferente es vivirlo como educadores. Estas ideas y conceptos conviven con nosotros impregnando nuestros modos de ver, sentir y hacer en el mundo. Por eso, entrar a una cárcel es traspasar muros y enfrentar rejas y candados, sí; pero sobre todo es enfrentarse y abrir los supuestos y conceptos cristalizados, naturalizados en nuestras prácticas cotidianas.

Pensar y hacer educación en una cárcel es romper las rejas de adentro, las que están dentro de nosotros mismos, en nuestros modos de pensar, de sentir, de vincularnos, de ver y habitar el mundo. Es desmontar los lugares comunes, cuestionar los conceptos y los procedimientos, resignificar sentidos, es nombrar de nuevo la confianza, es intentar escuchar desde el lado de adentro.

Sabemos que el contexto suele ser adverso para dar el tiempo donde pueda crecer una intimidad compartida necesaria para la tarea propuesta. Seguramente habrá avances y retrocesos, en nosotros, en nuestros alumnos, en las condiciones de trabajo. Sin embargo, salir del encierro del propio padecimiento o de la propia rutina para poder pensar en lo social, en lo educativo es, en definitiva, una invitación a la búsqueda y construcción de saberes que tengan la potencia de traducirse en prácticas que apunten a la restitución de la dignidad humana a través del conocimiento.

Valeria Frejtman y Paloma Herrera

Presentación

Este primer módulo de la colección “Pensar y hacer educación en contextos de encierro” propone algunos núcleos de sentido, pistas y recorridos posibles, para adentrarnos en el complejo campo de la educación en contextos de privación de la libertad. Un campo atravesado por múltiples tensiones y recorrido por educadores, gestores políticos, detenidos, quienes construyen un quehacer cotidiano en el que se juegan en pequeñas o grandes decisiones, la vida, los presentes, los futuros, los sueños de justicia de miles de personas que conforman uno de los grupos más vulnerables y vulnerados del mapa social.

Para adentrarnos en este campo complejo proponemos itinerarios de temas que aporten a la construcción no simplificada de la realidad con la que nos enfrentamos cada vez que hacemos una apuesta educativa en contextos de encierro.

La complejidad de un campo atravesado por múltiples dimensiones, sociales, culturales, políticas, económicas, será el punto de partida. De ahí que los recorridos que iremos marcando serán sinuosos y traerán voces, miradas y aportes diversos.

Así, los caminos teóricos transitarán diferentes campos del saber y retomarán aportes de distintas disciplinas: la historia, la sociología, la antropología, las ciencias jurídicas, la psicología, la educación. La propuesta es recuperar algunos ejes de contenido de estos campos de conocimiento de manera de conformar una caja de herramientas para el abordaje del problema de manera integral y atendiendo a su complejidad intrínseca.

Es en este marco que procuramos abordar la cuestión de la educación en uno de los bordes más dolorosos de lo social: las instituciones de privación de la libertad.

En el primer capítulo se presenta una reconstrucción de la política educativa para este contexto particular del sistema educativo. La intención es compartir la lógica de cómo se fue construyendo una mirada consensuada desde los diversos niveles de gestión (nacional, interministerial y jurisdiccional) que hoy constituye la plataforma para poder profundizar en mayores niveles de democratización del ejercicio del derecho a la educación.

En el segundo capítulo se intenta una aproximación a la problemática del delito en la sociedad teniendo en cuenta los múltiples factores que entran en juego en su configuración, evitando de ese modo aquellos abordajes que simplifican el fenómeno y derivan en propuestas y políticas centradas en una lógica punitiva con efectos estigmatizantes para los sujetos que atraviesan estas situaciones complejas. A partir de estudios cuantitativos con indicadores sociodemográficos y otros específicos sobre la población en contextos de encierro, y junto con un análisis de orden cualitativo, se describen cuáles han sido y continúan siendo las alternativas para el abordaje de la problemática. Desde un enfoque integral que

apunta a la restitución de derechos vulnerados, se propone la revisión de nuestras prácticas institucionales y políticas de manera de alcanzar mayores niveles de inclusión social para la población que puedan quebrar largos procesos sociohistóricos de exclusión y marginación.

En el tercer capítulo se propone un recorrido histórico para visibilizar cómo se han ido construyendo instituciones que, nacidas conjuntamente, hoy conviven y configuran nuestro escenario de trabajo: la escuela y la cárcel. Fundamentalmente se recuperan los aportes de Michel Foucault en su análisis genealógico de estas instituciones, articulado con los dispositivos de poder de cada momento histórico.

En el cuarto capítulo se realiza un recorrido por las principales teorías sociológicas del delito. La pregunta que guía este apartado es cómo se ha construido la noción de delito y de delincuente a lo largo de la historia, es decir, las definiciones que configura una identidad compleja que impregna nuestros modos de mirar la realidad social y los sujetos sociales. A partir de esto, el propósito consiste en poner en cuestión los sentidos naturalizados sobre esta problemática, los cuales configuran modos de mirar y comprender la realidad cotidiana y los sujetos concretos con los que se trabaja, desde cada uno de los actores institucionales implicados. De este modo, una mirada crítica de la cuestión permite analizar y deconstruir tanto las lógicas de una política de “tolerancia cero” o de intolerancia selectiva, como de aquellas intervenciones educativas que se proponen desde determinadas políticas.

El quinto capítulo, a modo de cierre, propone volver a mirar la educación en los contextos de encierro desde las diferentes tensiones y problemáticas trabajadas a lo largo del módulo. Ahora bien, no se trata de un abordaje específico de la enseñanza en estos contextos, lo cual será abordado en otros módulos¹, sino que se busca interpelar lo educativo en el atravesamiento de los debates políticos, de las desigualdades sociales, de las continuidades y discontinuidades históricas, así como de las variantes institucionales que se fueron desplegando a lo largo del tiempo.

Finalmente, en el último capítulo encontrarán sugerencias para seguir profundizando en los contenidos, interrogantes que se desprenden a partir de los temas planteados y propuestas de actividades para realizar de manera individual o colectiva.

De este modo, esperamos que este primer módulo, y así también toda la colección, se convierta en una apuesta educativa en contextos de encierro a través de una apuesta a la formación docente específica del área que fortalezca una mirada y una práctica educativa para la libertad.

¹ *La construcción de la institución escuela en contextos de encierro*, de Rafael Gagliano y *El trabajo del educador. Desafíos de una práctica crítica*, de María Eugenia Cabrera.



CAPÍTULO 1. La educación en contextos de encierro como política de Estado

La educación en contextos de encierro constituye un escenario altamente complejo para la política educativa. El desafío de construir y desarrollar una política universal para esta modalidad del sistema educativo, tal como actualmente establece la Ley Nacional de Educación, ha supuesto un recorrido de luchas, avances y retrocesos, dificultades y logros que han permitido legitimar la existencia de este contexto particular del sistema educativo a partir de la sanción de la Ley.

Esto nos impulsa a ampliar el horizonte cultural desde donde percibimos a la escuela, la gestión, a los docentes, los alumnos, de suerte de prever tiempos y espacios diversos destinados a recuperar y resignificar formas abiertas de comprender la realidad que permitan repensar la identidad de esta modalidad educativa. Solo desde ese lugar será posible construir colectivamente respuestas sustantivas a las demandas que plantea este contexto particular.

La complejidad mencionada radica entonces en varias cuestiones que es necesario comprender. En primer lugar, porque nos encontramos en un contexto específico para el desarrollo de las prácticas educativas, considerando que partimos de una lógica habitual del sistema educativo, históricamente endogámico en la gestión y en la formación.

Tanto desde las instituciones de formación docente como desde la propia práctica en las instituciones educativas, los docentes y profesores suelen responder todavía hoy al modelo fundacional de la escuela y de los sistemas educativos de la modernidad clásica. Un modelo que sabemos en crisis y que demanda revisiones y reconfiguraciones.

Entre otras cosas, este modelo fundacional suponía la posibilidad de educar a través de escuelas idénticas en contextos diversos, y proponía la formación de maestros y profesores para trabajar en sistemas estructural y metodológicamente homogéneos durante toda su vida. De este modo se fue consolidando una cultura endogámica de las escuelas y las instituciones de formación que no favorecieron la interacción con otros ámbitos, ni la posibilidad de plantearse preguntas o ensayar respuestas del más allá espacial y temporal de las escuelas, tanto desde el ámbito de las prácticas docentes como de la gestión institucional y política de estas escuelas.

La educación era entendida como instrucción o traspaso de saberes, siguiendo las exigencias sociales y culturales. El foco estaba puesto en el contenido, siendo un contenido social y hegemónicamente establecido.¹

Hoy sabemos que el acto de educar se encuentra también más acá de los contenidos, de la currícula; se construye en los vínculos, en la posibilidad de generar espacios de confianza para un encuentro subjetivante,² tanto para el que aprende como para el que enseña. También, más allá de los contenidos establecidos, en el punto en que estos son puestos en tensión continuamente por la diversidad de saberes que traen nuestros estudiantes, adolescentes, jóvenes y adultos; así como por un mundo cambiante que nos desafía a pensar nuevamente viejos problemas, con nuevas herramientas o desde otros puntos de vista.

Entonces, el desafío reside aquí en construir una escuela que pueda dar respuesta a las necesidades educativas de los sujetos que se encuentran privados de la libertad, advertidos de los cruces, interacciones, diferencias y similitudes entre nuestras prácticas educativas y la lógica propia de las instituciones de encierro: sus presupuestos, finalidades, modos de funcionamiento.

Para esto es necesario conocer esa lógica y construir propuestas permeables que puedan ir acompañando la ejecución de la pena privativa de la libertad ofreciendo espacios y tiempos para el encuentro con el conocimiento, en el marco de una política basada en un enfoque integral de restitución de derechos sociales, económicos y culturales.³

¹ En el Módulo *El trabajo del educador. Desafíos desde una práctica crítica* encontrarán un capítulo dedicado particularmente al tema de la selección curricular como espacio de disputa de significaciones.

² Con “encuentro subjetivante” aludimos a la posibilidad de establecer relaciones pedagógicas que, sin abandonar las posiciones asimétricas, sean habilitantes para procesos de aprendizaje creativos y significativos en la vida de los sujetos, en el marco de una historia y un entramado particular.

³ Este último tema será abordado específicamente en el Módulo *Derechos y Sistema Penal. La dimensión jurídica de las prácticas educativas en contextos de encierro*.

En el nivel de las políticas públicas, un abordaje integral de restitución de derechos que reconozca situaciones de vulneración, fundamentalmente para algunos sectores, implica asumir un posicionamiento que trascienda una idea de “compensación” de carencias-deficiencias de esos mismos sectores a través de las políticas sociales y un no reconocimiento de la incidencia de procesos históricos, económicos y culturales en la configuración de las situaciones de vida de los sujetos.

Por otro lado, este posicionamiento nos coloca en un contrapunto con la lógica de la seguridad y el control de las cárceles y demás lugares de encierro, que prioriza el disciplinamiento de los sujetos basado en un ideal correctivo y normalizador suficientemente deconstruido a nivel teórico, pero que sigue impregnando fuertemente las prácticas institucionales.⁴

Por otra parte, la complejidad también radica en la tensión que implica un Estado que tiene la guarda de los detenidos y debe garantizar el ejercicio de sus derechos, al tiempo que asume una función punitiva reflejada en la Ley de ejecución de la pena privativa de la libertad. Esta doble posición resulta particularmente significativa en el análisis de las prácticas cotidianas en las instituciones de encierro donde la lógica de la seguridad y el disciplinamiento prima por sobre otras posibilidades. Así, se impone sobre otros modos de pensar y hacer las cosas y coloca, a los docentes, frente al desafío de generar grietas para que la educación, desmarcada de una pedagogía normativa y disciplinaria, pueda hacer su trabajo.

Sin embargo, no se pretende aquí resolver teóricamente esta tensión, que entendemos intrínseca al campo en estudio, sino dar cuenta de la complejidad inherente al escenario donde nos toca actuar, ahondando en la necesidad de construir marcos para una mayor y más profunda comprensión de las problemáticas planteadas, a salvo de la ingenuidad que muchas veces provoca la naturalización de la realidad cotidiana con la que trabajamos.

A partir de aquí, consideramos que una mirada crítica y más abarcadora nos llevará a reafirmar lo ineludible de una tarea de efectivización del derecho a la educación en estos contextos, más aún si pensamos en un sistema educativo que, atendiendo a su deuda social histórica, se posicione como promotor de políticas de justicia social que posibiliten procesos de inclusión para todos.⁵

⁴ Estos temas han sido abordados específicamente en el capítulo “Genealogía de las instituciones modernas. Historia de la cárcel y la escuela” de este mismo Módulo.

⁵ Muchas de las cuestiones que corresponden a los procesos histórico-sociales que llevaron a la instalación y desarrollo de la escuela en instituciones de encierro serán retomadas en el Módulo *Construcción de la institución escuela en contextos de encierro*.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, con jerarquía constitucional en la Argentina, y otros documentos internacionales ratificados como el Protocolo de San Salvador a la Convención Americana de Derechos Humanos, establecen las obligaciones contraídas por el Estado argentino en materia del derecho humano a la educación. Sientan un compromiso de los gobiernos nacionales de velar por el cumplimiento de derechos y reducir el número de jóvenes y adultos analfabetos y/o que no finalizaron la educación básica obligatoria que establece cada país.

Durante los últimos años, muchos de los países de América Latina han sufrido una serie de cambios que han conducido a una reconfiguración del papel del Estado, de la sociedad civil y del sector privado, redefiniendo las responsabilidades que le caben a

En el Módulo 2 se profundizarán las referencias normativas y su presencia en la Constitución nacional, su alcance y desafíos.

cada sector. La profunda crisis de representatividad que atravesamos requiere de un fuerte reposicionamiento por parte del Estado para ocupar el lugar de garante de los derechos de todos los ciudadanos y ciudadanas. Todo esto, en el marco de un contexto de crisis global que expone las dificultades que ha traído un modelo de acumulación que ha funcionado siguiendo una lógica

social que produce sectores empobrecidos junto con procesos de marginalización y exclusión como parte de la propia lógica de acumulación.

En el marco de este modelo nos hemos encontrado con un mercado de trabajo altamente excluyente, un sistema educativo que muchas veces expulsa a parte de sus alumnos, y con políticas sociales que no han logrado garantizar los derechos mínimos para toda la población.

En este contexto, es necesario reposicionar y fortalecer el lugar de las instituciones del Estado para la transformación de prácticas que se traduzcan en una mayor distribución de las riquezas simbólicas y económicas.

Entre estas instituciones se encuentra la escuela, y se destaca la escuela en contextos de privación de la libertad.

En este sentido, los avances a nivel normativo han sido altamente significativos en los últimos años; al reconocimiento de la responsabilidad primaria del Estado en el cumplimiento del precepto constitucional de proveer educación, se suma la sanción de la Ley Nacional de Educación, el 26 de diciembre de 2006, marcando un hito en la visibilización del espacio educativo y constituyéndolo como modalidad del sistema educativo común. De este modo, la obligación del Estado queda interpelada en su accionar cotidiano.

¿Cómo universalizar la efectivización del ejercicio del derecho a la educación para todas las personas privadas de la libertad? Si bien el avance de la política educativa es altamente significativo e innovador en términos discursivos, en relación a las políticas de la región aun las estrategias, mecanismos de reglamentación y puesta en acto de esta Ley requieren de enormes esfuerzos de gestión para que su cumplimiento se haga efectivo.

De este modo se establecen objetivos tendientes a garantizar el efectivo ejercicio del derecho a la educación de todas las personas privadas de la libertad como eje para avanzar en procesos de construcción de mayores niveles de equidad y calidad del sistema educativo, promoviendo valores, políticas y prácticas que superen la desigualdad y la exclusión educativa.

Al mismo tiempo, la Argentina no ha sido ajena a la situación mundial de crisis de violencia de Estado y de mercado, que ha asumido aquí características particulares de acuerdo a los atravesamientos históricos y sociales. Así, se ha ido configurando un escenario complejo, con aumento de la pobreza y profundización de los procesos de exclusión, que ha llevado al incremento de los índices que miden los hechos delictivos y su reincidencia.

Abordar esta problemática requiere, en primera instancia, una redefinición de la función social de algunas de las instituciones de Estado, como la justicia, la cárcel y la escuela. Esto supone revisiones profundas tanto en el ámbito jurídico, como en el pedagógico en tanto ambos operan a la hora de constituir los dispositivos que regulan lo cotidiano de la educación en las instituciones de encierro.

La discusión y definición de políticas públicas para el abordaje del fenómeno del delito en la sociedad debería dialogar permanentemente con las investigaciones y los estudios que se realizan acerca de esta problemática. En este punto, se ha señalado que el encarcelamiento no resuelve el fenómeno de la delincuencia ni representa una respuesta significativa de la sociedad para su solución (Kessler, 2004, entre otros). Por otra parte, la disminución del índice de delincuencia a escala mundial depende, entre otros factores, de una mejora en las condiciones sociales y económicas de los pueblos. Sin embargo “un sistema de justicia penal más humano y eficaz puede constituir un instrumento de equidad, cambio social constructivo y justicia social que proteja los valores fundamentales y los derechos inalienables de los pueblos” (Cossman, 2000: 71).

Estos temas se desarrollan con mayor profundidad en otros capítulos de este módulo: “El escenario actual: contextos de violencias y análisis socioeconómicos: marginalidad, delito y pobreza” y “La construcción social del delito”.

En este marco, el abordaje educativo que se realice durante el tiempo de privación de la libertad es una clave estratégica en la configuración de mejores condiciones de inclusión y/o integración social y laboral posterior.

En el plano institucional, es necesario tener presente que la educación en estos contextos de encierro se desarrolla en medio de un “campo de tensiones” por el contrapunto que ella debería establecer con la lógica del disciplinamiento y castigo, y el carácter restrictivo de la prisión, donde priman sistemas que apuntan centralmente a la seguridad, y que se presentan como impenetrables en su funcionamiento, así como con la tendencia a impregnar cualquier otra práctica dentro de la institución.

He ahí cómo las restricciones de la vida en prisión, impuestas por razones de seguridad, supervisión y control, configuran un territorio de intervención que necesariamente implica una tensión y puja constante al convivir y reflejarse –en el nivel de las prácticas– concepciones contradictorias o divergentes acerca de la función de los establecimientos penitenciarios y de la educación dentro de ellos.

El desafío se da en múltiples dimensiones: por un lado, hay una disputa en el campo teórico, una lucha por el sentido de educar en contextos de encierro: ¿para la recuperación?, ¿para la resocialización?, ¿para la efectivización de un derecho?

Todo esto se vuelve concreto y claro al momento de la interacción, discusión y acuerdo de criterios entre los diversos actores que participan en la educación en instituciones de privación de la libertad (agentes penitenciarios, docentes, detenidos, funcionarios, familiares, etc.), quienes generalmente portan experiencias diversas, formaciones diferentes, tanto como enfoques, posicionamientos y valores acerca de qué significa educar en estos ámbitos.

Por otro, hay una lucha más cotidiana, a nivel de las prácticas, para unos y otros actores, en unas y otras instituciones. En este plano el trabajo es arduo, pues sabemos que las prácticas tienden a rutinizarse y automatizarse; y muchas veces es difícil detener las prácticas, el accionar cotidiano, y observar, con cierta distancia, los hábitos que nos habitan, al decir de Tomás Abraham. Pero sólo de esa manera quizás podamos volver a conectar el hacer cotidiano con aquellos propósitos, ideas y fundamentos que guían nuestra tarea.

Finalmente, el desafío también es de orden político, consolidando acciones, sosteniendo proyectos y políticas que respalden, acompañen y consoliden el trabajo de todos los actores involucrados, permitiéndoles asimismo la construcción de nuevos sentidos, la proyección de ideas novedosas, de manera de poder reinventar un rol y una tarea que nunca será acabada en la medida en que la inclusión socioeducativa de todos nuestros niños, adolescentes y adultos se encuentre pendiente.

1. El proceso de construcción de una política educativa federal para los contextos de privación de la libertad

Fue en los primeros años de este nuevo siglo, en el contexto de una Argentina en crisis, cuando desde el Estado se tomó la decisión política de adoptar una perspectiva distinta en relación con el tema y actuar.

¿Cómo fue posible generar políticas públicas orientadas a la restitución del derecho a la educación de niños/as, adolescentes, jóvenes, adultos, mujeres y hombres en situación de encierro?

En aquel escenario político nacional, comenzó un proceso de construcción complejo que empezó a poner el foco sobre aquellos espacios del ámbito educativo que habían quedado sistemáticamente negados en las políticas educativas del país hasta ese entonces.

El comienzo de este camino se remonta al año 2000, cuando funcionarios del Ministerio de Justicia de la Nación tomaron contacto con la Unidad de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la Nación, a fin de considerar las posibilidades y maneras de transformar la educación que se estaba ofreciendo en las cárceles federales.⁶ Hasta ese momento, la educación en las Unidades Penitenciarias Federales era brindada por agentes penitenciarios, quienes sólo se encargaban de la educación primaria.

Parecía mentira enterarnos de que no eran los docentes de cada una de las provincias quienes estaban en las aulas de las cárceles, sino que el oficio de educar estaba a cargo del personal de seguridad (que además tenía título docente), con todas las implicancias que esto conlleva.

Quedaba en evidencia una omisión significativa de los años noventa: las escuelas en contextos de encierro no habían sido consideradas en las actas correspondientes a la transferencia de los servicios educativos de adultos a las provincias.⁷

Por ello, dado que la educación que se ofrecía en las unidades penitenciarias federales no pertenecía a los sistemas educativos provinciales, hacia el fin de cada año lectivo debían constituirse mesas de examen para que los alumnos de nivel primario pudieran rendir en calidad de “libres” y de este modo certificar los estudios realizados. La paradoja la ofrecen las mismas palabras.

⁶ En nuestro país existen cárceles federales y cárceles provinciales, diferenciándose en función del tipo de delito cometido y de la jurisdicción judicial correspondiente. Así, los secuestros, estafas, narcotráfico, robo de automotores, son delitos federales, mientras que los demás son de incumbencia provincial, con excepción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que se incluye en el ámbito federal por su historia política y por carecer de un sistema judicial y penitenciario propio.

⁷ Ley 24.079/92 o Ley de Transferencia de servicios educativos a las provincias.

Al mismo tiempo, pudimos comprobar que eran muy pocas las personas detenidas que podían acceder a la educación, ya que desde el ámbito penitenciario era considerada como un beneficio para algunos y no un derecho para todos, en el marco del tratamiento penitenciario y el sistema de progresividad de la pena.

La lógica pedagógica quedaba subsumida a la lógica de la seguridad y del disciplinamiento punitivo.

En cuanto a los aprendizajes realizados y evaluados por los docentes de los sistemas educativos que tomaban los exámenes, se advertía que eran poco satisfactorios, razón por la cual la mayoría de los alumnos eran reprobados.

Por otro lado, la dependencia de la oferta educativa a cargo del servicio penitenciario era institucionalmente inaceptable: generaba un conflicto de roles en la medida en que la formación, la mirada y la tarea de los agentes penitenciarios se centra en el resguardo de la seguridad.

La Ley 24.660, que regula hasta hoy la ejecución de las pena privativa de la libertad, otorga al Servicio Penitenciario Federal la responsabilidad de que en las unidades penitenciarias de su dependencia se ofrezca educación, pero no le otorga la tarea del desarrollo de tales acciones, dado que existen ámbitos estatales específicos en los ministerios de educación, únicos habilitados para certificar los estudios cursados.

Hubo que dialogar, persuadir, discutir, pelear, convencer y acordar, en vías de diferenciar roles y tareas: el agente, el docente, la tarea de la seguridad, la función de educar. A pesar de que se trabaje con las mismas personas, y juntos en el contexto de la cárcel, hemos visto cómo la mirada que cada uno ofrece, constituye sujetos diferentes, en un caso serán internos, en el otro alumnos o estudiantes.

¿En qué situaciones de su práctica cotidiana se han encontrado en la necesidad de diferenciar roles, funciones, objetivos? ¿Cuáles han sido los resultados?

Desde nuestra perspectiva, el desempeño simultáneo de estos dos roles es incompatible con los fines, prácticas y resultados a los que aspira un proceso educativo. Este fue un camino difícil de recorrer; quienes se sentían despojados de sus tareas educativas no dejaron de ofrecer resistencia a los cambios que se iban planteando, y aún hoy es una práctica en tensión.

A través de reuniones con los funcionarios del Ministerio de Justicia, del Servicio Penitenciario Federal y del Ministerio de Educación nacional, así como con los actores institucionales involucrados, paulatinamente se fueron creando las condiciones necesarias para generar los cambios estructurales que se necesitaban.

Toda esta tarea fue localizada en la Unidad de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la Nación, a través de la cual se firmó finalmente el primer Convenio de Cooperación Educativa entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia en el año 2000,⁸ luego actualizado en el año 2006.

CONVENIO DE COOPERACIÓN EDUCATIVA - MECyT N° 375/06

que actualiza el primer convenio ME N° 13 de 2000

Fragmento

PRIMERA: Las partes formalizan el presente Convenio con el objetivo de desarrollar acciones sistemáticas en el ámbito educativo de los establecimientos de ejecución de la pena dependientes del SERVICIO PENITENCIARIO FEDERAL. A tal efecto, se comprometen a realizar el diseño, la organización y el desarrollo de un conjunto de propuestas educativas sistemáticas con distintas modalidades de implementación destinadas al personal penitenciario que se desempeña en el área de educación de los establecimientos de ejecución de la pena y de los internos allí alojados.

SEGUNDA: EDUCACIÓN se compromete a contribuir al desarrollo de las acciones mencionadas en la cláusula PRIMERA a través, entre otros medios, de la provisión de equipamiento, la realización de asistencias técnicas, el trabajo bilateral con los equipos técnicos provinciales, la capacitación específica de directivos y docentes a cargo de las ofertas educativas en sus distintos niveles y modalidades.

TERCERA: EDUCACIÓN se compromete a contribuir en la articulación con la cartera educativa de cada jurisdicción para promover la cobertura creciente de la oferta educativa en todos sus niveles y a arbitrar los mecanismos necesarios para:

a) Favorecer el ingreso, permanencia y terminación de los trayectos educativos de educación general básica, media y de formación profesional de los internos.

b) Promover los acuerdos necesarios entre los distintos niveles del sistema educativo, tanto a nivel intra-jurisdiccional como inter-jurisdiccional, con el objeto de garantizar la continuidad de los trayectos educativos y estudios de los internos ante las situaciones de ingreso, traslado y egreso de los establecimientos de ejecución de la pena dependientes del Servicio Penitenciario Federal.

CUARTA: EDUCACIÓN se compromete a brindar la actualización pedagógica necesaria para el personal penitenciario que se desempeña en el ámbito educativo y la capacitación en sus funciones de apoyo, tutoría y biblioteca, entre otras, que complementen la tarea docente y a proveer los materiales didácticos necesarios.

⁸ Ver en http://www.me.gov.ar/curriform/publica/ed_pen/edcar06.pdf.

QUINTA: JUSTICIA tendrá a su cargo los gastos operativos relacionados con la infraestructura y la administración que garanticen las condiciones para la implementación de las ofertas educativas de los distintos niveles, posibilitando tanto la matriculación de todos los alumnos potenciales como la asistencia sostenida a clase de los internos en los distintos niveles y ofertas existentes.

Buenos Aires, 11 de julio de 2006

Este convenio fue profundamente transformador y ayudó a mostrar que la educación en las cárceles podía considerarse de otra manera, a partir de decisiones políticas que promovieran marcos legales que ampararan y habilitaran nuevas posibilidades de acción educativa. En función de esto sentaron las bases para sustituir la dependencia de la oferta educativa de las cárceles hasta entonces a cargo de los agentes de seguridad, por la de los sistemas educativos provinciales. Así se comenzaban a generar condiciones de igualdad entre los adultos que recibían educación dentro y fuera del encierro.

Asimismo, el mencionado Convenio comprometía al Ministerio de Justicia a habilitar el ingreso de los docentes del sistema educativo, disponer las aulas y trasladar a los alumnos para asistir a clase dentro de las unidades penales, así como a asumir los gastos operativos relacionados con la infraestructura y la administración. El Ministerio de Educación se comprometió a asumir la responsabilidad de la capacitación de directivos y docentes, la provisión del equipamiento tecnológico inicial, así como de los materiales de apoyo a las actividades educativas. A partir de ese momento, cada una de las provincias debería firmar convenios de adhesión con vías a operativizar las acciones en las cárceles situadas en su territorio.

En el pasaje de la letra formal del convenio a las prácticas cotidianas era necesario consensuar diversas cuestiones: ¿En qué horarios se darían las clases?, ¿en qué espacios?, ¿cómo se conformarían los grupos de alumnos?, ¿qué tareas le correspondían a cada uno de los organismos participantes?, ¿cómo se haría la transición?, ¿cómo se seleccionarían los docentes provinciales?, ¿cómo se dispondría de los materiales necesarios para el trabajo escolar?, entre otras. Esta etapa constituyó también un momento de aprendizaje para todos los actores involucrados. Comenzaba un diálogo entre lógicas, prácticas y discursos que hasta el momento estaban escindidas.

Todo esto que comenzó de un modo muy acotado sirvió de base para que más adelante se continuara y fortaleciera a partir de la creación de un programa específico dentro del Ministerio de Educación Nacional, con el diseño y desarrollo de políticas educativas destinadas a los contextos de encierro. Poco a poco se fue conformando un equipo de trabajo con la integración de perfiles profesionales complementarios dada

la complejidad de los problemas abordados, la diversidad de miradas provenientes de distintas disciplinas, la sociología, la psicología, la psicopedagogía, las ciencias de la educación, el trabajo social, la gestión cultural, entre los diversos antecedentes de formación de sus miembros.

En el año 2003, la línea de trabajo específica en el área de Educación de Adultos pasó a constituirse en un programa nacional, que desde entonces recibió varios cambios de nombre. Como sostiene Alejandra Birgin, “no es menor la elección del nombre [...], ya que en todo nombre hay inscripto un sentido. Cuando se nombra se construyen patrones, modos de problematizar y de pensar. Un nombre abre caminos” (Birgin, 2004: 8).

Así, los cambios de nombre que tuvo el programa nacional reflejan también el avance de los compromisos que el Ministerio de Educación de la Nación estuvo dispuesto a asumir para abordar con complejidad creciente la atención educativa de quienes viven en diversas situaciones de privación de libertad. El primer nombre fue Programa Nacional “Educación en Establecimientos Penitenciarios”.

El cambio siguiente de denominación –Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad– se relacionó con la decisión política de ampliar la población destinataria del Programa, extendiendo la atención educativa hacia un nuevo grupo: el de los adolescentes y jóvenes acusados de la comisión de delito alojados en institutos de régimen cerrado.⁹ Sin embargo, esta denominación nunca satisfizo el espíritu de trabajo del equipo dado que el término “minoridad” reenviaba a una concepción ideológica relacionada con la Ley de Patronato,¹⁰ la cual no compartíamos. Fue hacia fines de 2005 que propusimos el nombre actual, “Educación en contextos de encierro”, superador de las dificultades señaladas y habilitador de nuevos espacios invisibilizados aún para el sistema educativo.

La decisión implícita en la nueva denominación dio lugar a la inclusión de otros que habitan el encierro y que, por tal motivo, están imposibilitados de asistir a la escuela común, por lo cual la escuela debe ir hacia ellos.

⁹ Se denomina así a las instituciones a las que ingresan los adolescentes y jóvenes menores de 18 años en conflicto con la ley penal; se caracterizan por admitir su salida sólo por orden de los jueces, razón por la cual no pueden asistir a la escuela externa.

¹⁰ El Paradigma de la Situación Irregular también identificado con el Patronato es una doctrina que plantea dos infancias: los niños y los menores. Concibe al niño o adolescente como un objeto: para el carente o pobre se debe dar protección y, para el peligroso, la vigilancia y represión. El nuevo Paradigma de la Protección Integral pone su enfoque en los derechos y concibe al niño y adolescente como un sujeto de derechos, en sentido integral, por el hecho de ser persona. No se protege al niño, sino a sus derechos, y el Estado está obligado a intervenir en caso de ser vulnerados.

A partir de 2007, los grupos destinatarios de nuestro trabajo son: los jóvenes y adultos, tanto varones como mujeres, alojados en cárceles federales y provinciales; los adolescentes y jóvenes menores de 18 años alojados en institutos cerrados; los niños y niñas hasta los 4 años de edad, nacidos y/o criados en estos contextos, que viven con sus madres presas; los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en centros de rehabilitación de adicciones. Un signo de crecimiento.

Para comenzar a trabajar con cada uno de estos grupos y sus problemas específicos, fuimos dando respuesta a preguntas decisivas para la definición de políticas y dispositivos de acción: ¿Quiénes habitan los espacios de encierro?, ¿cuáles son sus principales problemas educativos?, ¿cómo hacer visible lo oculto?, ¿cómo obtener información en circunstancias en que esta no era de acceso público?, ¿cuáles serían los temas urgentes y cuáles los importantes?

Dado que se carecía de todo diagnóstico, uno de los primeros pasos fue el desarrollo de un Seminario Virtual¹¹ en el que participaron referentes de todas las jurisdicciones y a partir del cual se pudo consensuar un documento federal que identificaba algunos de los problemas centrales que orientaron la proyección de la tarea¹² y que describiremos brevemente a continuación.

1.1. La gestión intersectorial e intraministerial

El diagnóstico que se fue configurando daba cuenta de una importante fragmentación de la gestión educativa en las cárceles, a raíz de las diversas dependencias a nivel educativo (Educación de Jóvenes y Adultos, Formación Profesional, Educación Básica o Primaria, Educación de Nivel Medio, Nivel Inicial, Educación Especial), así como órganos de gobierno involucrados (Desarrollo Social, Justicia, Salud, Cultura, en el nivel nacional y provincial).

¹¹ Un Seminario Virtual es una forma de trabajo colaborativo cuyo soporte es la constitución de una red virtual de correos electrónicos de los referentes del sector de las veinticuatro jurisdicciones del país, todos trabajando sobre un texto inicial o de base. A los miembros de la red virtual se les envió el documento de trabajo que fue comentado, ampliado u objetado, considerando cada uno de los párrafos del mismo. A través de esta metodología y a partir del aporte realizado por las provincias en el Encuentro Nacional, logró construir un texto consensuado federalmente, el documento “Problemas significativos de la Educación en establecimientos penitenciarios”. Este documento fue de gran utilidad en adelante en tanto ofreció elementos cercanos a un diagnóstico para la toma de decisiones.

¹² Documento “Problemas significativos de la educación en contextos de encierro”, en http://www.me.gov.ar/curriform/publica/ed_pen/pen_sv.pdf

Esta suerte de “desmembramiento” a la hora de atender una problemática específica y concreta, pero altamente compleja, se traducía en las dificultades para mejorar la cobertura educativa en un contexto donde los alumnos registraban trayectorias educativas breves e inconclusas. Asimismo se visibilizaba la falta de atención puesta en la formación de docentes, supervisores y directivos que se desempeñaban en estos ámbitos, lo que había generado una desactualización, desánimo, y sensación de falta de reconocimiento, indiferencia y desinterés hacia su trabajo.

En todos los espacios de encierro se constataba también la carencia de elementos materiales mínimos para el desarrollo de la tarea educativa. Los ambientes destinados a la escuela eran pequeños, por un lado debido a la “sobrepoblación de las cárceles” y, por el otro, a una infraestructura edilicia que no había previsto en su diseño aulas y otros lugares específicos para el desarrollo de las actividades escolares. La cantidad de aulas no permitía, y aún hoy sigue dificultando, la universalización de la educación, excusa muy frecuente para no ampliar la oferta educativa.

Una cuestión específica, pero no menor a la hora de abordar esta problemática fue encontrarnos, no sin estupor, que la educación primaria en las cárceles, en algunas jurisdicciones, estaba a cargo del área de Educación Especial. Esta ubicación no era casual ni ingenua, sino que constituía –y sigue siéndolo aún hoy en algunas provincias– el resabio de una concepción que identificaba a la persona privada de libertad como discapacitado, lo que llevó a que durante dictadura militar se incorporara en los profesorados de Educación Especial la especialización en “Irregulares sociales y mentales”.¹³

Este enfoque sustrae a quien ha perdido temporal y circunstancialmente su libertad, de su condición de adulto o joven, y lo ubica en la de discapacitado. Parafraseando a Jesús Valverde Molina,¹⁴ los presos, en su mayoría, ni están locos ni son personas con discapacidad, son sujetos que han transgredido la ley y merecen ser considerados como adultos responsables de sus actos. “Tampoco están enfermos”, por lo cual no ha de dárseles “tratamiento”, como establece la ley de ejecución de la pena. Esta idea se refuerza al proponer que “no es el preso el anormal, ni su persona ni su conducta; lo que está gravemente enfermo es el ambiente al que la conducta, adaptativamente, ha de responder”. De aquí que la consideración de estos sujetos como discapacitados obedeció a una

¹³ Ver entre otros: resolución 1.727/1969, Dirección General de Escuelas, Entre Ríos.

¹⁴ Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid y Doctor en Psicología especializado en estos temas, que ha sido invitado desde nuestro Ministerio para brindar su aporte en diversos eventos del Programa Nacional durante 2006 y 2007. Las citas han sido tomadas de la Conferencia a su cargo en las Jornadas Nacionales del Programa en 2006.

visualización del diferente como peligroso, anormal, enfermo o loco, sobre la base de un paradigma jurídico o médico jurídico, que autorizó que este fuera separado del resto y abordado de manera “especial”.

Desde el comienzo del recorrido en esta temática, el Ministerio de Educación Nacional se propuso trabajar desde otro enfoque, sostenido en un paradigma de protección de derechos. Desde esta perspectiva se acompañó y se sigue acompañando a las provincias que aún sostienen en sus estructuras aquella posición para que pudieran producir los cambios necesarios en vías de reconocer a sus alumnos privados de libertad como sujetos de derechos, jóvenes, adultos, hombres y mujeres, a quienes es prioritario ofrecer espacios educativos donde sea posible la construcción-reconstrucción de su proyecto de vida. Este posicionamiento queda reflejado en el capítulo específico de la Ley Nacional de Educación, donde se constituye esta modalidad como parte de la educación común.

En este sentido, nuestro trabajo, junto con el de cada una de las provincias que asume el tema, se sostiene en el convencimiento de que “será la oferta que se le plantee al sujeto la que puede producir una demanda de su parte. Una oferta con posibilidades de futuro y reconocimiento abrirá la posibilidad de realizar un nuevo pacto con lo social que, a su vez, opere un cierto cambio de posición en el sujeto” (Medel, 2000).

1.2. Las estrategias de trabajo

A partir del punto anterior se definió una estrategia de trabajo que se centraba en la necesidad de articular el trabajo de todos los actores, al interior de los Ministerios de Educación, con otros organismos de gobierno, entre la Nación y las provincias, una vez identificados los problemas y en vías de definir objetivos y acciones con el horizonte puesto en garantizar el derecho a la educación de todas las personas en contextos de privación de la libertad, promoviendo su formación integral y desarrollo pleno.

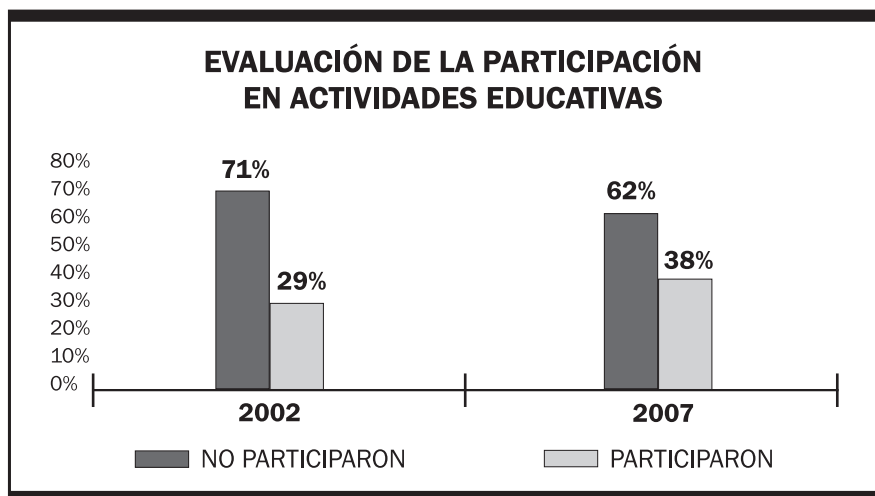
Para tal propósito se implementaron algunas estrategias específicas que apuntan a promover la institucionalización de relaciones intersectoriales, a través de la firma de convenios: sostener los espacios de encuentro para el intercambio y la toma de decisiones en el ámbito federal, desarrollar acciones que contribuyeran a mejorar las condiciones educativas y proveer recursos didácticos y tecnológicos desde distintos ámbitos del Estado nacional, revalorizar y profesionalizar al docente en su rol a través de la capacitación permanente, propiciar el avance de las propuestas de formación profesional y laboral en sus distintos niveles y modalidades, impulsar la implementación de acciones relacionadas

con el ámbito cultural y artístico, favorecer la visibilidad de la problemática y promover su inclusión en las agendas de las políticas públicas.

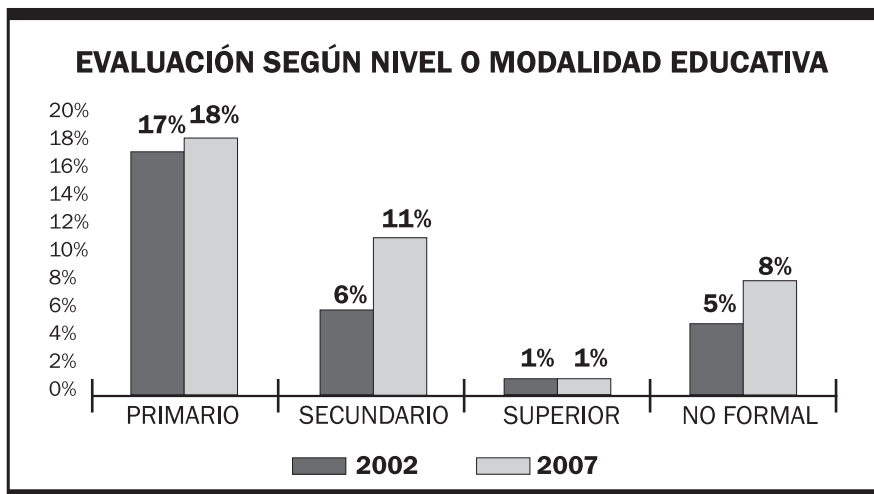
En los encuentros nacionales, regionales y provinciales realizados, se fueron delineando acuerdos que sentaron criterios para la organización e implementación de más y mejor educación para todos. En las segundas jornadas nacionales realizadas en el año 2004, se estableció como acuerdo la necesidad de desarrollar acciones destinadas a los docentes y a los agentes, tanto en relación con su desarrollo profesional permanente como hacia el cuidado de su salud psicofísica, y la necesidad de ampliar la oferta educativa, entre otros aspectos discutidos.

Luego de estos años de trabajo podemos decir que la meta general del área está más cerca: se han creado condiciones para poder avanzar y, aunque lentamente en lo cuantitativo, gradualmente y con dificultades verificamos la incorporación de experiencias interesantes y buenas prácticas que se han ido implementando progresivamente en diferentes provincias.

En este sentido es interesante observar la progresión de la participación en actividades educativas de las personas detenidas en unidades penitenciarias.



Fuente: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Dirección Nacional de Política Criminal, Secretaría de Política Criminal y Asuntos Penitenciarios, SNEEP.



Fuente: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Dirección Nacional de Política Criminal, Secretaría de Política Criminal y Asuntos Penitenciarios, SNEEP.

Al mismo tiempo resultó relevante analizar la evolución de la matrícula en los diferentes niveles del sistema educativo en relación con la de la población alojada en las unidades penitenciarias. Si en el año 2002 había 46.288 personas detenidas en todo el país, en el 2007 ese dato llegó a un valor de 52.457. Vale decir, se produjo un aumento en la población total de casi el 9 %, mientras que el aumento en la oferta de nivel primario lo hizo sólo en un 1 % y la de nivel secundario, en un 5 %.

Resulta evidente que obtener información actualizada y fidedigna es difícil, más aún en estos contextos, tan poco permeables a la mirada externa. Esto se agrava cuando se trata de los institutos que alojan a menores de 18 años acusados de la comisión de delito, ya que no se cuenta con información oficial y pública sobre la situación educativa y necesidades específicas de los adolescentes y jóvenes. Sin embargo, a través de indicadores menos formales es posible percibir que la atención educativa es aún más escasa que en las cárceles, que el problema es cuantitativamente mayor y al mismo tiempo más complejo, fundamentalmente por los períodos breves e impredecibles que dura su institucionalización. El hecho de que se trate de una población fluctuante vuelve más dificultosa la implementación de dispositivos que permitan aprovechar el momento del encierro para una inclusión educativa efectiva que tenga continuidad una vez que se recupera la libertad. Algo similar ocurre con los centros de tratamiento de adicciones.

1.3. El entretejido necesario

Como fuimos mostrando, fue durante los primeros pasos de esta gestión que se tuvo que hallar una estrategia que nos permitiera acercarnos a las metas propuestas. El camino era claro: dado que los espacios de encierro están atravesados por temas y problemas sumamente diversos, que dependen de diferentes organismos y jurisdicciones del Estado, el desafío era aprender a trabajar de modo articulado intersectorial, interministerial, interjurisdiccional e intraministerialmente en forma continua y sistemática. Con los Ministerios de Educación de las jurisdicciones, con el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación y otros ministerios nacionales, así como con distintas áreas y dependencias de nuestro propio Ministerio de Educación.

El trabajo con las distintas áreas al interior del Ministerio de Educación apuntaba a transversalizar las propuestas de manera que las ofertas que se diseñan e implementan en escuelas extra muros, también se lleven adelante en contextos de encierro, con las adaptaciones necesarias y dispositivos específicos, atendiendo a los objetivos de la Ley de Educación.

Se realizaron mesas de articulación con el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, el Ministerio de Desarrollo Social, su Secretaría Nacional de Niños, Adolescentes y Familias (SENNAF), el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, la Secretaría de Cultura.

Así como hemos identificado la ruptura del tejido social como factor fundamental en la constitución del problema del delito en la sociedad y el encarcelamiento, fuimos construyendo una estrategia de abordaje que se basaba en el tejido y el fortalecimiento de redes entre sectores y áreas diversas dentro del Estado nacional.

El trabajo intersectorial se ha revelado como una estrategia eficaz y una condición necesaria para producir los cambios buscados y que la realidad pueda ser otra. Este trabajo de entretejido, tan necesario para abordar y actuar en estos ámbitos, con estas problemáticas, se fue desarrollando asimismo a través de reuniones organizadas a nivel nacional, regional y provincial. En ellas se discutían posicionamientos, se intercambiaban experiencias, se consensuaban criterios, se realizaban propuestas y se planificaban acciones.

Al tiempo que se trabajaba para optimizar la gestión de la educación en estos contextos, fue necesario ir produciendo, colectivamente, conocimiento sobre la problemática. Para este propósito, y sobre la definición del problema como altamente complejo y atravesado por variables diversas, se convocó a personas reconocidas por su trayectoria,

tanto del ámbito nacional como del internacional,¹⁵ proveniente de diferentes disciplinas, quienes hicieron sus aportes en la reflexión y discusión, indispensables para el enriquecimiento de los equipos de trabajo y muy potentes para generar nuevas miradas sobre los problemas que nos toca abordar.

A lo largo de estos años hemos realizado de modo ininterrumpido siete Jornadas Nacionales que trataron los siguientes temas: “Problemas de la educación en establecimientos penitenciarios” (2003); “La articulación como estrategia de gestión” (2004); “La educación en contextos de encierro en el marco de los Objetivos del Bicentenario” (2005); “Las consecuencias del encierro en la subjetividad. Cultura y educación en el proceso de inclusión” (2006); “El desafío de construir la modalidad de la educación en contextos de encierro” (2007); Ejes políticos y consensos para un planeamiento federal compartido (2008); “Lineamientos políticos y estratégicos de la modalidad educación en contextos de privación de la libertad”.

Durante el período 2003-2007 también organizamos una serie de encuentros que convocaron a las provincias de diferentes regiones del país. Estas reuniones nos ayudaron a consolidar las líneas de acción en común, a identificar problemáticas y a consensuar estrategias y metas que, junto con las propuestas del Programa Nacional, fueron constituyendo una construcción federal. En estos encuentros también se fortalecieron los lazos personales y se consolidó la red de referentes, funcionarios y equipos técnicos con una mística compartida.

Asimismo resultó sumamente importante compartir nuestra experiencia con representantes de otros países, a través de lo que se configuró como la Red Latinoamericana de Educación en Contextos de Encierro en el marco del MERCOSUR Educativo.¹⁶

¹⁵ Nos han acompañado, aportando sus valiosos conocimientos, los siguientes especialistas extranjeros: Dra. Isabella Fortunato, funcionaria de Educación de Jóvenes y Adultos de la Región Central de Italia en 2003; Lic. Antonio Viedma Rojas, Universidad de Barcelona en 2005; Dr. Jesús Valverde Molina, catedrático de la Universidad Complutense de Madrid en 2006 y 2007; y Dr. Marc De Maeyer, a cargo de Educación en Prisiones en UNESCO en 2007. Y también los siguientes especialistas argentinos: Dra. Alcira Daroqui, Dr. Juan Pegoraro, Dr. Gabriel Kessler, Dr. Esteban Mizrahi, Dra. Stella Maris Martínez, Dr. Mariano Gutiérrez, Dr. Gabriel Lerner, Dr. Francisco Mugnolo, Lic. Rafael Gagliano, Dr. Norberto Liwsky, Dra. Silvia Oyhamburú, Lic. Graciela Lombardi, Lic. Federico Lorenz, Lic. Mario Goldemberg, Lic. Carina Rattero, Lic. Thomas Louvat, Lic. María Eugenia Cabrera, Lic. Gabriel Paz, Lic. Lidia Castiñeiras, Lic. Gabriela Saslavsky, Lic. Mario Goldemberg, Lic. Mariam Tártalo, Lic. Gustavo Varela, Lic. Raquel Robles, Lic. Mario Zerbino, Lic. Gabriela Touzé, Lic. Sebastián García, Lic. Carlos Caputo y el equipo del Programa de Derechos de la Niñez y la Adolescencia.

¹⁶ Esta Red cuenta con el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), de EUROsocial, de UNESCO y de EPEA. EUROsocial es un organismo de la Unión Europea destinado a la promoción y

El intercambio con personas que trabajan en estos temas en otros países redundó en un enriquecimiento recíproco y en la concertación de acuerdos para orientar las políticas públicas para el sector en la región.

A pesar de la convicción de nuestro posicionamiento y del arduo trabajo realizado en esa dirección, las dificultades encontradas no han sido pocas.

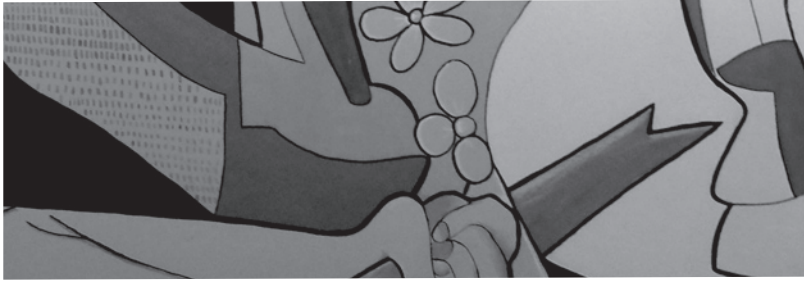
Así como en un nivel específicamente pedagógico la confianza es una piedra fundamental para que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga lugar, en el nivel de la gestión también fue necesario recorrer un camino de trabajo con otros basado en la confianza, el respeto y el cuidado. Y a partir de ahí insistir en la formalización de las voluntades mediante la suscripción de convenios u otro tipo de documentos que institucionalicen los acuerdos.

De este modo, más allá de que generalmente los tiempos políticos y administrativos no se adecuan a los deseos y necesidades de la gestión, y los cambios frecuentes nos colocan frente a la necesidad de recomenzar algunos trayectos, se va constatando un avance y un territorio ganado que es necesario defender en el trabajo cotidiano.

Estos encuentros lograron tejer lenta y consensuadamente una política educativa federal para el sector, signada por la participación y el acuerdo. Por otra parte, el avance en el logro de las metas propuestas por el Área es, en gran medida, fruto de la continuidad de este tipo de acciones. Asimismo, entre los ámbitos de educación y de seguridad se continúa avanzando en la construcción de un sentido de corresponsabilidad para que el derecho a la educación se efectivice en estos contextos de encierro, y alcance mayores niveles de democratización.

Bibliografía de referencia

- Cossmán, Bill, (2000): *La educación básica en los servicios penitenciarios*, Instituto de Educación de la UNESCO 2000.
- Kessler, G. (2004): *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós.
- Medel Encarna (2000): “Experiencias: trabajo educativo con adolescentes”, en H. Tizio (comp.), *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis*, Buenos Aires, Gedisa.
- Birgin, A., E. Antelo, G. Laguzzi, D. Sticotti (comps.) (2004): *Contra lo inexorable*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, Escuela de Capacitación, CePA.
- Ley Nacional de Educación 26.206.
- Ley Nacional de Ejecución Privativa de la Libertad 24.660.
- SNEEP (2007): *Sistema Nacional de Estadística Penitenciaria*, Dirección Nacional de Política Criminal, Secretaría de Política Criminal y Asuntos Penitenciarios Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.



CAPÍTULO 2. Marginalidad, delito y pobreza: contextos de violencias y desigualdades

Al mirar por esa ventana se vislumbran cosas que suelen ser invisibles, cosas de la mayor importancia no sólo para los autores, las víctimas y los testigos del crimen, sino para todos los que estamos vivos hoy y esperamos estarlo mañana. Lo que vi por esa ventana no me gustó nada en absoluto. Sin embargo, cuanto mas deprimente era la visión mas convencido me sentía que si nos negábamos a asomarnos todos estaríamos en peligro.

(Z. Bauman, 1997)

Las cárceles hablan, dicen cosas. Nos interpelan en varios sentidos. Y en primer lugar nos deben interpelar en el sentido de lo social, de la justicia; en el sentido en que un orden social, político, económico y cultural vive como naturales la desigualdad y la injusticia condenando a muchos y muchas habitantes del territorio que constituye un país, un Estado, a ocupar determinados espacios y lugares, asignándoles derechos y posibilidades de vida altamente restrictivas e injustas.

Zygmunt Bauman, sociólogo polaco contemporáneo que hace ya varios años viene reflexionando sobre el mundo social, ha definido de modo contundente y dramático cómo la sociedad moderna actual necesita producir “desperdicios humanos” para su propia manutención y crecimiento. En su libro *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias* (2005), Bauman desarrolla los procesos de producción de “residuos humanos” –más concretamente de las poblaciones “superfluas” de emigrantes, refugiados y demás parias– como una consecuencia inevitable de los procesos de modernización. Aunque sor-

preudentemente dramático, pareciera que la humanidad ha necesitado y necesita de la inhumanidad para producirse, legitimarse y reproducirse (Pegoraro, 2009). Los ejemplos de esto son inabarcables, y si bien la cita del inicio se corresponde con el análisis que hace el autor sobre aquella inhumanidad que fue el holocausto, bien podemos afirmar que nos ilumina también en relación a la situación de la mayoría de las personas privadas de la libertad alojadas en las cárceles argentinas y de América Latina.

Así, si bien los avances éticos y jurídicos de la modernidad permiten al mismo tiempo afirmar que toda persona es un sujeto de derecho; es decir, tiene el derecho inalienable de ser, de producirse a sí mismo, o dicho de un modo más pragmático, tiene la posibilidad de diseñar un proyecto de vida y contar con las posibilidades objetivas para hacerlo; nuestra sociedad no genera estas condiciones equitativamente para todos. Por el contrario, segrega, diferencia, separa y facilita para algunos de sus miembros las condiciones más amplias para ejercer ese derecho y las cercena de lleno a otros.

En la historia reciente de nuestro país (y de América Latina), esta situación ha sido llevada al extremo, como resultado de largos procesos sociohistóricos, políticos y económicos. Entre ellos se destaca fuertemente la dictadura militar ocurrida en nuestro país entre los años 1976 y 1983, y que se continuó en el proyecto económico y social de las políticas neoliberales en auge en los años noventa.

La sociedad en la que nos encontramos en la actualidad, sus formas de construcción del lazo social, los modos en que se ejerce el poder junto con el modo en que se ejerce la distribución del capital económico y cultural, es resultado de nuestra historia. Esta última no es lineal ni reúne elementos iguales entre sí, aunque sí presenta recurrencias y continuidades, así como rupturas y desviaciones.

En función de la idea de que la historia constituye una suerte de trama donde pueden hallarse líneas de continuidad así como puntos de conexión, nos encontramos con que en la Argentina del siglo XXI sigue habiendo “ciudadanos sin derechos que al nacer cuentan ya con más probabilidades de ir a la cárcel que a la universidad” (Shuster, 2009). La cita no alude de ninguna manera a alguna característica innata de los sujetos en la que estuviera determinado su “destino carcelario”; por el contrario, nos habla de una democracia inacabada, en proceso de construcción, que en el mientras tanto deja a grandes sectores de la población en situación de gran vulnerabilidad social y personal.

La mayoría de los individuos que son encarcelados lo son por cometer delitos comunes, fundamentalmente delitos contra la propiedad, al tiempo que permanecen impunes aquellos que cometen delitos económicos o los llamados delitos de guante blanco, es decir, delitos económicos y políticos que suponen un conocimiento de las normas de fun-

cionamiento de las instituciones. Así, mientras que estas últimas personas, que generalmente concentran una buena cuota de poder social, económico y político, resultan casi intocables por el sistema penal, aquellos sujetos empobrecidos y en diferentes situaciones de desventaja personal y social, son mucho más vulnerables a ser acusados por la comisión de algún delito (cometido o no) y a ser encarcelados como consecuencia.

De este modo, la construcción social del delito es una compleja operación ideológica y política que es necesario objetivar y desnaturalizar. Si bien se ha instalado en el sentido común actual una cierta asociación entre pobreza, violencia y delito, las investigaciones actuales no confirman una correlación directa entre violencia y pobreza estructural.¹¹ En cambio, se puede afirmar que es el empobrecimiento (económico, social y simbólico), junto con la desigualdad, lo que genera condiciones para la emergencia de diferentes fenómenos de violencia.

La reacción más habitual de la sociedad frente a estos hechos apunta a la construcción de más cárceles y a la profundización de un duro modelo punitivo sustentado en el paradigma de la “tolerancia cero” con una amplia repercusión mediática de ciertos delitos, lo cual forma parte del proceso de criminalización de la juventud y la pobreza.

Al mismo tiempo, nos encontramos ante una sociedad y un Estado que busca alternativas y nuevos modos de construcción basados en la justicia social, donde el Estado se posiciona, aunque con contradicciones internas, como garante de derechos.

Desde este posicionamiento, se percibe también la escuela en contextos de encierro, casi como un espacio emblemático de los paradigmas en tensión.

En el plano de las políticas del Estado, la escuela y la cárcel dan cuenta de lógicas en tensión dentro de una institución que a veces se nos presenta como homogénea y coherente. Constituyen la expresión, simultánea, de la cara punitiva-represiva del Estado y de la cara educativa, promotora del desarrollo de las personas. El derecho a punir y el deber de educar.

La escuela como institución es entonces interpelada desde un contexto atravesado por el castigo, el dolor, la soledad; así como por los efectos específicos que ocasiona el encierro en el cuerpo, en las relaciones vinculares, en el modo de pensarse y de ser con otros y en cada uno de los sujetos que son sus genuinos alumnos.

¹¹ Los países más pobres de América Latina (Haití, Bolivia y Perú) no tienen entre ellos las mayores tasas de violencia medida a través de crímenes como los homicidios. Se comprueba que la mayor violencia se encuentra en los Estados o provincias más ricos de los países de América Latina donde conviven las desigualdades, y no en las más pobres con mayores necesidades básicas insatisfechas (Briceno-León y Pérez Perdomo, 2000).

Al mismo tiempo, la cárcel nos interpela y nos impulsa a pensar en el sentido de la educación en estos contextos: “enseñar y aprender en contextos de encierro implica afirmar, preservar, efectivizar el derecho a la educación, fortaleciendo el hecho de pensar que otro mundo es posible, que si las circunstancias cambian, el concepto de posibilidad asoma. Pensar al otro/a como sujeto de derecho, con posibilidad de crecimiento y con oportunidad de cambio, supone la convicción de una profunda y fructífera relación entre educación, ciudadanía y política” (Frejtman, 2008).

En todos los tiempos y sociedades hubo personas invisibilizadas, habitantes de espacios ocultos a la mirada, olvidados, negados en sus necesidades y heridos en su dignidad humana.

Los contextos de encierro –las cárceles, institutos para adolescentes y jóvenes acusados de la comisión de delito, o los centros de tratamiento de adicciones y hospitales psiquiátricos– siguen configurando ámbitos de “desechos” (Bauman, 2005) donde fueron convenientemente guardados aquellos sujetos que al carecer de oportunidades, “han dejado de interesar entre otras cosas porque no consumen” (Neuman, 2005), y que configuran el núcleo duro de lo que se denomina “población en riesgo”.

Pero el fenómeno más dramático de esta situación compleja es el modo en que el imaginario social instituido, aceptado, y por lo tanto potente productor de realidad, ha constituido a estos grupos como población peligrosa a quienes la sociedad teme y desea tener lo más lejos posible. Este proceso ha sido evidentemente profundizado por el rol fundamental y lugar privilegiado de poder que han asumido en el último tiempo los medios masivos de comunicación para la construcción del discurso social.

La configuración histórica y política de las sociedades latinoamericanas ha dado lugar a la existencia de amplios sectores de la población que no han podido finalizar sus estudios, que sólo completaron dos o tres grados de la primaria, que no cuentan con un oficio con el cual sustentar su vida y para quienes la desocupación es una amenaza permanente, si no una realidad repetitiva e insistente.

En este escenario complejo también se ha dado una reconfiguración de la política educativa para los contextos de privación de la libertad en la Argentina, que visibiliza este rincón olvidado del sistema educativo a través de la Ley Nacional de Educación 26.206 del año 2006 que en un capítulo específico crea una nueva modalidad de la educación común para estos contextos particulares.

La cuestión normativa nos ubica frente a la responsabilidad jurídica de garantizar el derecho a la educación, y coloca al Estado, a través de la escuela, en el centro de un proceso de restitución de derechos y dignidad para todas las personas.

Para hacer esto efectivo es necesario conocer la cárcel. Y las cárceles e instituciones de encierro configuran instituciones del Estado donde se albergan muchas inhumanidades, constituyendo en la mayoría de los casos espacios de olvido de las condiciones mínimas de humanidad.

Ya en 1939, la Escuela de Frankfurt, en un libro que ha pasado bastante desapercibido, *Pena y Estructura Social* (Ruscha, 1984), planteaba que para que la pena privativa de libertad cumpla su fin y disuada al potencial autor del hecho delictivo, las condiciones de vida dentro de la cárcel tienen que ser peores que las condiciones de vida de la parte más pobre del proletariado libre.

Siguiendo esta hipótesis del fin estrictamente disuasivo de estas instituciones, es posible imaginar que a medida que descendemos en la escala social y las condiciones de vida se vuelven más desfavorables, la vida en la cárcel tiende entonces al infierno.

Suciedad, hacinamiento, enfermedad y carencias de todo tipo amenazan permanentemente la vida de las personas que viven en el encierro, así como las formas en que se trata a las personas detenidas, producen un contexto favorable para la violencia, la decadencia y el abandono.

La existencia de superpoblación y hacinamiento en lugares de detención, antes que un problema edilicio, es un problema de la administración de justicia. Las cárceles superpobladas propician situaciones degradantes que atentan contra los derechos de las personas detenidas, convirtiéndose en práctica ilegales. El encierro en condiciones de hacinamiento y superpoblación socava la legitimidad formal del encarcelamiento penal, enfrentándose a los mandatos que informa nuestra legislación y las normas internacionales de derechos humanos.

Y la escuela en contextos de encierro no puede omitir la cárcel.

Siguiendo a Bauman en su cita del inicio, esta escuela es la ventana por la que tiene que mirar para desde allí resignificar su propia identidad, para encontrarse con los sujetos del encierro, pudiendo ofrecerles un espacio y un tiempo para su ser estudiantes, para su ser sujetos de derechos.

1. El escenario actual: contextos de violencias y desigualdades

La complejidad del fenómeno de la delincuencia tiene múltiples atravesamientos. Nuestro país se encuentra ante una verdadera encrucijada con el ascenso de la tasa de delitos, que no podemos dejar de leer fuera del escenario del empobrecimiento de la

población, la desestructuración del mercado del trabajo, la precarización laboral y la selectividad penal a nivel regional y global (Neuman, 2005).

El problema de la privación de la libertad no se restringe solamente a la población detenida en establecimientos penitenciarios, sino que responde a un fenómeno creciente de “encarcelamiento” que, como mencionamos anteriormente, se focaliza en determinados grupos sociales, sobre todo los sectores empobrecidos y los jóvenes.

Según el *Informe sobre el Panorama Social de América Latina* realizado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en 2008, durante el año 2007 todos los países de la región mostraron un incremento neto del PBI per cápita, aunque en magnitudes diversas. En el caso de la Argentina el crecimiento fue de un 7,6 %. El crecimiento económico de la región en el período 2003-2007 se produjo en el marco de una economía mundial en expansión, una liquidez disponible en los mercados internacionales y un acelerado proceso de industrialización de los países asiáticos que aumentó los volúmenes de exportación de la región y mejoró las condiciones de intercambio. En este contexto se venía registrando un descenso del desempleo en la región de América Latina y el Caribe (11 % en 2004, hasta llegar al 7,5 % en 2008).

El panorama económico internacional ha mostrado cambios a partir del 2007, tanto por una desaceleración del crecimiento como por el ascenso de la inflación a escala mundial: se acentuó el aumento de los precios internacionales de alimentos y energía. Asimismo, la crisis financiera de Estados Unidos que afectó —y continuará afectando— el crecimiento de las exportaciones y el flujo de remesas que beneficiaron a la región en los últimos años. En este contexto macroeconómico mucho más adverso, se estima que la caída del índice de desempleo estaría llegando a su fin. Si en el 2008 la proyección de crecimiento para 2009 era del 1,9 %, el estudio de la CEPAL estima que la tasa de desempleo podría subir del 7,5 % en 2008 a un rango del 7,8% a 8,1 % en 2009.

Sin embargo, hay que considerar algunos rasgos de las economías latinoamericanas que probablemente permitirán enfrentar la situación mundial de mejor manera: menor vulnerabilidad externa, una fortalecida solvencia fiscal y elevados niveles de reserva en muchos casos.

Pese a todo, el estudio prevé un crecimiento de 4,6 % del PBI de la región en 2008, que representa la continuidad de un crecimiento sostenido superior al 3 % por sexto año consecutivo; aunque en 2009 los efectos de los cambios descritos serán mayores con un crecimiento estimativo de alrededor del 3 %.

1.1. Desigualdad, pobreza y desempleo

En términos de un análisis cuantitativo acerca de la situación socioeconómica, abordar estadísticamente la cuestión social se torna complejo y por momentos contradictorio. Las fuentes pueden ser múltiples y mostrar números diversos con respecto a un mismo índice, y como veremos las estadísticas públicas tienen un importante desfase temporal. Tomaremos algunos datos de diversas fuentes que dan cuenta de esta heterogeneidad al intentar definir un escenario “real” con la intención de aportar a la construcción de una mirada compleja.

En Argentina, pese a los signos de cierta recuperación económica y baja del desempleo que caracterizan a los últimos años, uno de cada tres argentinos sigue viviendo en un hogar pobre. En el primer semestre de 2006, el 31,4 % de la población es pobre, (12.1 millones de personas) y el 11,2 % es indigente (4.3 millones de personas).²

Los niños, niñas y jóvenes son los más golpeados en este contexto y se configura una situación que no parece revertirse. El sociólogo Artemio López en su documento “Juventud, ¿divino tesoro?” del mes de enero de 2006, afirma que luego de más de dos años y medio de crecimiento económico, superior al 9 % anual, casi la mitad de los jóvenes y adolescentes de entre 14 y 24 años son pobres, el 17% es indigente. Esto significa que 3,5 millones de jóvenes viven hoy en hogares pobres, y a su vez, son 550 mil los y las adolescentes entre 14 y 18 años que iniciaron la secundaria pero no la finalizaron y no están en la escuela. El desempleo ronda entre el 35 % y 40 % entre los 18 y 29 años. Si se considera a la población joven que sí tiene empleo, la gran mayoría se encuentra en una situación precaria: 7 de cada 10 están “en negro” (Cragolino-Lorenzatti, 2008).

© 2010 Geo Eye/
Europa Technologies/Ormapas/Google Earth



Vista satelital del partido de San Isidro, donde se percibe el contraste entre La Cava y el Country Club vecino.

² Fuente: “Encuesta Permanente de Hogares”, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), septiembre de 2006.

Es decir, la probabilidad de los jóvenes de estar desempleados es tres veces mayor a la de los adultos. El desempleo juvenil se concentra en los grupos sociales más vulnerables, y en especial en las mujeres y en aquellos que han alcanzado más bajos niveles educativos.

La mayor parte de los jóvenes desempleados provienen de hogares de escasos recursos, lo que genera un círculo vicioso de transmisión intergeneracional de la pobreza. Sin embargo, el grupo duro de la exclusión lo constituyen los 320 mil jóvenes de 15 a 19 años que no trabajan, no buscan trabajo ni estudian de acuerdo con datos del Ministerio de Desarrollo Social del año 2005.

Por otro lado, según el INDEC, el índice de desigualdad,³ que había mostrado una tendencia creciente en el lapso 1996-2001 (año que marca el pico de 0,522); señala actualmente un descenso gradual y lento, si consideramos la medición del 4° trimestre de 2006 que indica 0,485. Habrá que ver como se comportan estos índices a partir de los cambios económicos mundiales señalados.

A pesar de la progresiva disminución del porcentaje de jóvenes excluidos del mundo del trabajo, sigue siendo amplia la porción de este grupo sin posibilidades de acceso a un empleo digno, con las consecuencias que esto produce en términos de desafiliación social y destitución subjetiva.

¿Qué significa esto? La pérdida del empleo no significa solamente la pérdida del sostén económico, sino que conlleva una situación de precariedad e inestabilidad que supera el plano de lo material. Más aún en el caso de los varones, la pérdida del trabajo suele poner en riesgo su fortaleza subjetiva, su propia imagen como referente, sostén y protector de la familia.

Además, la exclusión del espacio de trabajo constituye necesariamente la ruptura de lazos sociales significativos que operan como sostén y contención en la vida de todas las personas.

³ El coeficiente de Gini es un indicador de desigualdad en la distribución del ingreso. Considera valores comprendidos entre 0 y 1. El valor 0 corresponde al caso de "igualdad absoluta de todos los ingresos"; el valor 1 al caso extremo contrario, donde todas las personas tienen ingreso 0 y una sola persona se lleva el total del mismo.

1.2. Indicadores educativos

En cuanto a los indicadores provenientes del ámbito educativo, el mismo estudio de la CEPAL señala que en el año 2000, en Argentina, la población analfabeta (porcentaje que corresponde a la población de 15 años y más) era del 3,2 %; y se estima que en el 2010 descienda a 2,4 % y luego a 2,1 % en el 2015.⁴ En vías de algunas comparaciones con otros países de la región, para el mismo año 2000, Brasil registraba un 13,1 % de analfabetismo, Perú un 10,1%, México un 8,8 %, 6,7 % en el caso de Paraguay y 4,2 % en el de Chile.

A pesar de que las cifras otorgan a nuestro país una posición destacada en el escenario regional, en lo que respecta al acceso a la educación, la Argentina registra enormes diferencias de acuerdo al estrato socioeconómico. La diferencia mayor se observa entre la franja de jóvenes de entre 20 y 24 años. Mientras que en aquellos sectores más favorecidos, la asistencia escolar⁵ en el año 2007 era del 62,2 %; para los sectores más pobres era sólo del 24 %.

Esto genera una situación de creciente exclusión social entre la población que se observa claramente en el trabajo y la educación. Si a la vez consideramos los niveles educativos alcanzados por la población de 15 años y más que asistió y ya no asiste a la escuela, vemos claramente cómo la situación de vulnerabilidad social de los jóvenes se agrava y profundiza la vulnerabilidad al delito.

De acuerdo con los procesamientos estadísticos basados en el Censo del año 2001 del INDEC, realizados por M. T. Sirvent (2006), un 16,58 % de la población –3.486.358 personas– mayor de 15 años que alguna vez asistió a la escuela y ya no asiste, no ha completado su educación primaria; un 33,37 % (7.016.613 personas) completó sólo su escola-



Aula de Escuela Primaria de Adultos en el Instituto de Régimen Cerrado para Jóvenes en Mendoza (ex COSE)

⁴ Estos datos corresponden a las últimas proyecciones y estimaciones de la UNESCO sobre analfabetismo.

⁵ El indicador estadístico “asistencia escolar” es utilizado por la CEPAL en su análisis demográfico y social para referirse a la concurrencia a la escuela o nivel educativo que corresponda, de niños y jóvenes de entre 7 y 24 años, de ambos sexos, en áreas urbanas, y en relación al ingreso per cápita del hogar. Se mide por grupos de edades. Más información en: <http://www.eclac.org/estadisticas/>

rización primaria y un 16,66 % –3.503.615 personas– inició el nivel secundario pero no lo finalizó⁶. Esto significa que más del 50 % de la población de 15 años y más sólo ha transitado por la escuela primaria, y de ellos, un porcentaje significativo no la ha finalizado.

2. Violencias y desigualdades: una mirada sociohistórica y multidimensional

Podemos afirmar entonces que el mundo en el que vivimos puede ser definido como un contexto dominado por la violencia social (Roberto Briceño-León, 2002), en tanto que expresa conflictos socioculturales, políticos y económicos que estructuran las relaciones sociales en su conjunto.

Es cierto que hablar de violencia siempre implica la referencia a algo cuyo sentido es ambiguo. Violencia puede referir a fenómenos muy distintos entre sí, en los cuales intervienen variables de diferente índole.

Desde un punto de vista macroestructural (Gabaldon, 2002), la violencia se puede vincular a la opresión política y económica, a las grandes desigualdades sociales, así como a la existencia de gobiernos con perfiles autoritarios y represivos, de legitimidad precaria, que suelen dejar poco lugar a la participación en la vida política, concertándose el poder –económico y político– en un sector reducido de la sociedad.

Esta es la postura que ha asumido la vertiente latinoamericana de la criminología crítica que sostiene la existencia de un sistema político injusto que, frecuentemente apoyado por las potencias extranjeras, genera un contexto que favorece la emergencia de distintas formas de coacción física contra la población (Del Olmo, 1984; Riera, 1984; Zaffaroni, 1989; Aniyar de Castro, 1999).

Desde un punto de vista microestructural, la violencia puede entenderse como el ejercicio de la coacción interpersonal en encuentros de diversa naturaleza, con objetivos diversos, pero caracterizados por una conducta impetuosa con intención de causar daño de parte de uno o más de los individuos involucrados.

En lo que respecta a estadísticas sobre el tema, se observa que las tendencias en las tasas de delitos en los países de América Latina, por ejemplo respecto a los homicidios

⁶ Estos datos se completan con los siguientes porcentajes: 17,57% (3.682.576) con secundario completo, 1,56% (328.678) con terciario incompleto, 3,51% (738.425) con nivel universitario incompleto, 5,37% (1.129.910) con terciario completo y 5,43% (1.142.151) con universitario completo. Siempre para la población de 15 años y más que asistió pero no asiste más a la escuela, según el Censo 2001 del INDEC.

intencionales, demuestran que la región no constituye por sí misma un entorno consistentemente más violento que los Estados Unidos (Gabaldón, 2002), país significativamente más industrializado y donde se presumiría una tasa de homicidio mucho menor, siguiendo las interpretaciones que predominan comúnmente.

En el caso de otros delitos de naturaleza violenta, distintos al homicidio –tales como robo, lesiones personales y agresiones sexuales–, la tasa de victimización suele ser muchísimo mayor en las grandes ciudades, debido a la concentración de la llamada “delincuencia callejera” en las áreas urbanas (Gabaldón, 2002). Los trabajos de Alvazzi de Frate (1998) de UNICRI (United Nations Interregional Crime and Justice Research) arrojan datos sobre los índices de victimización en los países en desarrollo y especialmente América Latina. Allí se señala que para la Argentina, la tasa de victimización⁷ por delitos violentos es de 6,6%, mientras que en el caso de Brasil y Colombia la misma asciende a 11,3% y 10,6% respectivamente.

En el escenario de las grandes ciudades⁸ se observa que los fenómenos de violencia delincencial y urbana ocurren mayormente entre los sectores pobres y empobrecidos; quienes suelen verse involucradas tanto en el lugar de víctimas como de victimarios.

Ahora bien, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de sectores pobres o empobrecidos?, ¿qué variables se tienen en cuenta a la hora de estas clasificaciones?

Consideramos como punto de partida los datos estadísticos de pobreza e indigencia que citamos al inicio de este apartado, pero es posible profundizar esta mirada.

A la hora de un análisis de los datos de orden cualitativo, no se puede obviar que la Argentina también ha sido atravesada por agudos procesos sociohistóricos y económicos que ocurrieron a nivel mundial como por ejemplo la expansión de una economía de superproducción dominada por los intereses del mercado o la emergencia de gobiernos dictatoriales que ejercieron la violencia directamente desde los organismos del Estado.

En nuestro país, estos procesos han profundizado las desigualdades económicas, así como aquellas sociales, culturales y políticas entre diferentes sectores. En el caso de los grupos más desfavorecidos se ha agravado su situación de pobreza y acelerado los procesos de exclusión de diferentes ámbitos: sociales, laborales, educativos, comunita-

⁷ La pregunta que da origen a la tasa de victimización en términos generales es: “Durante los últimos doce meses ¿Usted o algún miembro del hogar fue víctima de algún delito?”. Ésta capta tanto los delitos cometidos directamente contra el entrevistado como aquellos ocurridos contramiembros del hogar, otorgando mayor consistencia a los datos.

⁸ El SNEEP 2007 muestra que el 89 % de la población presa proviene de medios urbanos, como último lugar de residencia, y el 50 % específicamente de la provincia de Buenos Aires.

rios. Esto se ha dado en el marco de una crisis económica, política y social que trajo consigo el descrédito de las instituciones y del Estado por parte de la población; y que desencadenó procesos de fragmentación social que aún hoy se expresan en contextos sociocomunitarios desintegrados, allí donde anteriormente los lazos sociales otorgaban un marco de protección y seguridad para los individuos.

En este mismo sentido, la institución familiar ha sido atravesada por situaciones de alta precariedad laboral y desprotección social que se refleja en el bajo nivel educativo formal de sus adultos y las dificultades para acompañar y sostener los procesos de escolarización de los niños y adolescentes; a la par del vaciamiento que sufrieron las instituciones públicas como consecuencia del desplazamiento del Estado de su función de garante de la educación, la salud, el trabajo, la vivienda y el desarrollo social de las personas, entre otros derechos.

En función de este escenario complejo gran cantidad de niños/as, adolescentes y jóvenes han enfrentado situaciones de desamparo y abandono, resultado del estallido de las instituciones sociales y el resquebrajamiento de muchos de sus lazos de referencia y contención.

En el Módulo 2 se profundiza sobre la noción y reconocimiento de derechos humanos en el orden constitucional argentino.

3. Contextos de violencias y marginalidades: los habitantes del encierro

Al observar los datos de la población privada de la libertad, la situación descripta hasta el momento se torna más elocuente y dramática. El Informe Anual 2007 de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena de la República Argentina⁹ estima una población total de 52.457 personas privadas de la libertad.¹⁰ Esto demuestra un incremento sustantivo en los últimos años, ya que en el año 1999 la cantidad total de personas presas era de 31.683.

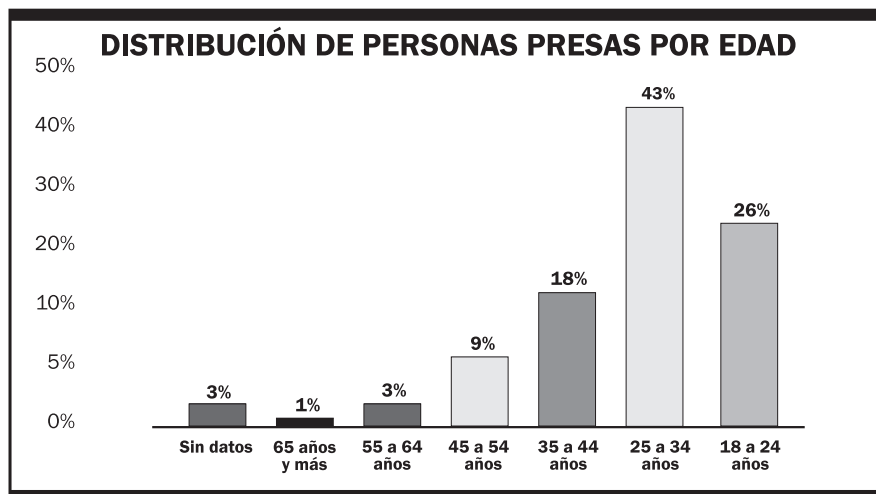
De la población privada de su libertad, el 50 % se encuentra en la provincia de Buenos Aires. El 26 % (12.954) del total es menor de 24 años y un 43 % (20.517) tiene entre 25 y 34 años. Es decir, el 69 % de la población privada de libertad es menor de 35 años.

⁹ Sistema Nacional de Estadística Penitenciaria (SNEEP), Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación.

¹⁰ Incluyendo unidades penitenciarias, comisarías y dependencias de Prefectura y Gendarmería. SNEEP, 2007.

Al inicio de este capítulo, hemos afirmado que las desigualdades sociales, educativas y laborales condicionan y conducen a un circuito de escasas oportunidades vitales y a situaciones de pobreza y exclusión.

Algunos datos socioeconómicos sobre las personas privadas de la libertad abonan esta hipótesis.



Al adentrarnos en los datos educativos, de la población total, en su mayoría jóvenes, un 70 % tiene hasta el nivel primario completo como máximo nivel educativo alcanzado. De este grupo, un 23 % no ha finalizado la primaria. Un 14 % del total de la población presa tiene estudios secundarios incompletos, y sólo un 5 % los ha completado. Al mismo tiempo la situación educativa dentro de las unidades de detención aún es altamente precaria y escasa: el 83 % no participó en ningún programa de capacitación laboral y el 62 % en ningún programa educativo en el último año.

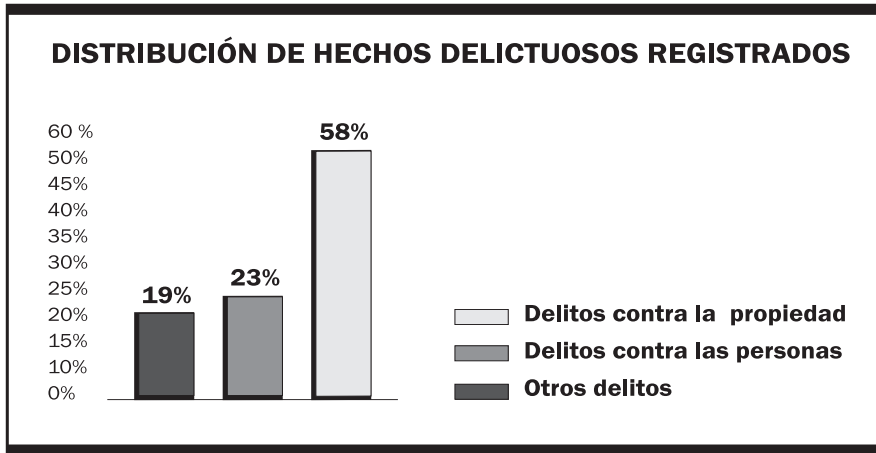
Por otro lado, el 80 % estaba desocupado o realizaba trabajos informales al momento de la detención, trabajando en changas y trabajos temporarios. El 55 % de las personas que han sido encarceladas dice no tener ningún oficio o capacitación laboral (ME y MTE y SS, mimeo, 2007).

De este modo se observa cómo las múltiples relaciones entre desigualdad, pobreza y delito marcan

Estos datos nos invitan a seguir preguntándonos: ¿Cuáles son las trayectorias educativas de los alumnos de las escuelas en contextos de encierro?, ¿a qué factores se deben?, ¿por qué deciden asistir a los espacios educativos que coordinamos?, ¿cuáles son sus motivaciones?, ¿por qué motivos pueden no acercarse?

trayectorias y circuitos en la vida-no vida, para importantes cantidades de personas de nuestro país.

Asimismo, cuando ponemos en relación los datos hasta aquí presentados con los que nos hablan del tipo de delito, vemos que del total de hechos delictuosos registrados, más de la mitad (58%) corresponden a delitos contra la propiedad, según el Sistema Nacional de Información Criminal (SNIC) en su Informe Total País del año 2007.¹¹



En este contexto, debemos preguntarnos: ¿qué factores actúan sobre la criminalidad? (Kliskberg, 2007).

Intentando comprender este fenómeno, las investigaciones a nivel de América Latina, en relación con este problema demuestran que:

- Existe correlación entre el ascenso de los hechos delictivos y la desocupación, especialmente la juvenil.
- Existen relaciones entre el deterioro del núcleo familiar y las situaciones delictivas.
- Existe una correlación significativa entre educación y tasas de criminalidad. El delito disminuye cuantos más altos son los niveles educativos de la población.

“Está probado en numerosos estudios comparados que una de las inversiones preventivas de más impacto respecto a la delincuencia es la educación” (Kliskberg, 2007: 32).

¹¹ Fuente: Dirección Nacional de Política Criminal. Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación (<http://www.jus.gov.ar/areas-tematicas/estadisticas-en-materia-de-criminalidad.aspx>).

4. Alternativas posibles. Una cuestión ético-política

Los datos que hemos ido presentando hablan de un escenario que configura una realidad difícil y dolorosa. Sin embargo, a la hora de pensar y diseñar políticas y acciones que avancen en la resolución de la problemática, nos encontramos frente a dos posiciones polarizadas, de amplia repercusión en el debate latinoamericano y en nuestro país en particular. Por un lado, la vía punitiva, con énfasis en el aumento del número de efectivos policiales, una mayor discrecionalidad para la policía, una baja en la edad de imputabilidad y un aumento significativo del gasto en seguridad en general. Del otro lado, la vía preventiva, con propuestas de seguridad comunitaria a través de la reconfiguración de la vida de las personas, iluminando el efecto cortoplacista de las medidas punitivas.

De hecho las experiencias de ciudades y países donde se han aplicado los regímenes punitivos muestran que, a mediano y largo plazo, los índices delictivos siguen aumentando.¹² Frente a la disyuntiva que presentan estas opciones, la presión del ascenso de los hechos delictivos instala mediática y socialmente una atmósfera de miedo e incertidumbre, en la que la vía punitiva tiene amplio terreno para prosperar. Y si bien demuestra resultados en el corto plazo, ya que se basa en políticas de mayor presencia de policía en las calles y la “limpieza de las calles” encerrando a determinados grupos sociales asociados al delito, se puede afirmar que no genera la anunciada correlación entre el aumento del gasto en seguridad pública y el retroceso de la “ola delictiva”. Es posible inferir entonces que estas políticas no han abordado a fondo el problema. Como afirma Kliksberg en su estudio sobre la situación latinoamericana, *Mitos y realidades sobre la criminalidad en América Latina*, “Cuando se procura encontrar, explorando correlaciones estadísticas sistemáticas, con qué factores está vinculado el crecimiento de la criminalidad en la región es posible identificar que en el mediano y largo plazo hay correlaciones robustas entre otros tres grandes conjuntos de variables: las condiciones sociales básicas, especialmente la tasa de desocupación juvenil, y las oportunidades laborales, los niveles de educación y el grado de articulación de las familias” (Kliksberg, 2007: 32).

En los últimos años, la violencia, el delito, la ley y la justicia se han convertido en temas de debate constante tanto en los medios de comunicación como en el campo académico de las ciencias sociales.

¹² Loïc Wacquant, en su libro *Las cárceles de la miseria*, expone ampliamente el fracaso de la vía punitiva con vasta evidencia empírica. Demuestra cómo en estos regímenes crece la población carcelaria rápidamente y sin embargo los delitos no disminuyen. Por el contrario, según el autor, las ciudades exitosas en reducción de la delincuencia son aquellas en las que se aplican estrategias preventivas.

Frente a la llamada “ola de violencia delictiva”, la opción parece dirimirse entre la criminalización de la pobreza o la inclusión social. La demanda de castigo por parte de un Estado que garantice la “seguridad” impregna la cotidianidad de la mayoría de los habitantes, sobre todo de los centros urbanos, acompañada fundamentalmente de una “angustia cultural” en la que vive la mayoría de los habitantes basada en la sensación de pérdida de códigos compartidos, que dificulta la lectura del otro y provoca temor.

En la actualidad los relatos de la “realidad” provienen esencialmente de los medios masivos de comunicación, la prensa y la televisión que construyen buena parte de su agenda de información periodística sobre la base del mundo del delito y del crimen, basándose en dos características centrales: una notable selectividad en la violencia que se da a conocer al público, y una presión también selectiva para que se esclarezcan y condenen determinados delitos y no otros (Gayol, 2007).

De aquí la necesidad de deconstruir el modo habitual de comprender el delito, para encontrarnos con los sujetos sociales que configuran y han configurado la población del sistema penal: los pobres y excluidos sociales.

Tal como planteamos más arriba, la combinación de la precarización laboral y relacional ha configurado situaciones de marginalidad para gran cantidad de jóvenes y adultos.

El sociólogo francés Robert Castel (1991) ha planteado la diversidad de grupos atravesados por esta situación: desde desocupados de larga data, familias monoparentales, antiguos pacientes desinstitucionalizados de hospitales psiquiátricos, jóvenes en situaciones diversas de consumo de sustancias, y fundamentalmente jóvenes desocializados, que se encuentran a la deriva, padeciendo la alternancia de trabajos intermitentes y períodos de desocupación. Todos ellos con el común denominador de transitar experiencias de ruptura del lazo social.

Fundamentalmente, este autor hace hincapié en la importancia de considerar conjuntamente el desenganche de la instancia laboral, su precarización —producto de las transformaciones del mercado de trabajo— y la debilidad de las redes relacionales. Es decir, pensar la desafiliación¹³ como el acoplamiento pérdida de trabajo/aislamiento relacional.

La fragilidad en las redes de sociabilidad popular —el barrio—, la desestructuración de las configuraciones familiares, el extrañamiento de la escuela frente a los saberes, culturas y trayectorias diversas que portan los alumnos, han ido generando situaciones de desprotección allí donde antiguamente estas instancias sociales funcionaban como

¹³ Este concepto que propone Robert Castel (1991) se refiere a la complejidad de la situación que atraviesan los sujetos cuando se debilitan o desarticulan sus redes sociales, entramados familiares, instancias de socialización diversas, etc.; lo cual los expone a situaciones de alta vulnerabilidad.

fuertes redes de contención y cuidado tanto para niños/as y jóvenes como para mujeres y hombres adultos.

Podría plantearse la hipótesis de que en el punto en que la sociabilidad se agota en relaciones efímeras, los delitos suelen aparecer, a menos en un comienzo, como un modo de “superar el hastío de una temporalidad sin futuro” (Castel, 1991: 47).

Entender la precarización teniendo en cuenta el factor económico junto con el relacional nos acerca a una mejor comprensión de la problemática del delito en la sociedad.

¿Cuáles son las variables que se deben tener en cuenta a la hora de analizar este fenómeno tan extendido en nuestras sociedades actuales? A partir de la descripción de la situación social, económica y política que atraviesa nuestro país, así como la mayor parte de los países de América Latina, y agregando los aportes de Castel sobre la doble dimensión relacional y económica de la marginalidad, puede que algo vaya quedando más claro.

Así, resulta difícil pensar el delito únicamente como una característica subjetiva de la persona (atributo personal) y comienza a concretizarse la idea de una construcción social de delito. De ahí entonces la necesidad de generar respuestas novedosas e integrales a este fenómeno. Si las situaciones delictivas en la vida de las personas se van configurando a partir de múltiples y diversas exclusiones (económicas, culturales, laborales, educativas, relacionales), las intervenciones en instituciones de encierro deberían poder diferenciarse del intento de reparación de una supuesta “deficiencia” de los sujetos, apuntando a movilizar y fortalecer sus capacidades, así como a reconfigurar sus condiciones de vida en términos económicos, sociales y educativos. Tal como lo plantea Jacinto (2002), el riesgo consiste en plantear estrategias “definiendo a los beneficiarios a partir de sus carencias y no a partir de la restauración de sus derechos.”

En términos de políticas sociales en general, implica adoptar un enfoque integral que apunte a la restitución de derechos sociales, culturales y económicos para todos los sectores de la sociedad, inaugure un concepto de seguridad en términos del bienestar de todos sus miembros, minimizando disparidades que eviten altos niveles de desigualdad y polarización, y contribuya a aumentar la calidad del debate público sobre el tema del delito y el encierro, permitiendo avanzar hacia una salida real, ética y democrática.

Para pensar

¿Qué características tendría una política integral destinada a sujetos privados de libertad? ¿Qué características tendría una política compensatoria? Identifique limitaciones y potencialidades de cada una de ellas.

Bibliografía de referencia

- Alvazzi de Frate, A. (1998): "Victims of Crime in the Developing World", *UNICRI*, Publicación 57 (UN).
- Bauman, Z. (2005): *Vidas desperdiciadas*, Buenos Aires, Paidós.
- Birgin, A. y otros (2004): *Contra lo inexorable*, Buenos Aires, Libros El Zorzal- CEPA.
- Briceno-León, R. (2002): *Violencia, sociedad y justicia en América Latina*, Buenos Aires, CLACSO.
- Castel, R. (1991): "La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión", en *El Espacio Institucional*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- CEPAL (2008): *Informe sobre el Panorama Social de América Latina*, Bogotá.
- Cragolino, E. y M. C. Lorenzatti (2008): "La escuela Granja: ¿Un espacio de encuentro entre educación básica y trabajo para jóvenes pobres?", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 30, n° 1.
- Frejtman, Valeria (2008): "Entre la cárcel y la escuela. Elementos para pensar", en *Dossier: De Freire a nosotros y de nosotros a Freire. Experiencias de la praxis y pedagogías críticas*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Gabaldón, L. G. (2002): "Tendencias y respuestas hacia la violencia delictiva en Latinoamérica" en *Violencia, sociedad y justicia en América Latina*, Buenos Aires, CLACSO.
- Gayol, Sandra (comp.) (2007): *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*, Buenos Aires, Manantial.
- Jacinto, C. y F. Caillods (2002): "Los programas de mejoramiento de la equidad educativa en América Latina. Tensiones, lecciones e interrogantes", París: IIPE-UNESCO, Documento de trabajo.
- Kliksberg, B. (2007): "Mitos y realidades sobre la criminalidad en América Latina. Algunas anotaciones estratégicas sobre cómo enfrentarla y mejorar la cohesión social", en *Documentos de cohesión social*, Madrid FIIAPP (Fundación Internacional y para Iberoamérica de Administración y Políticas Públicas), CYAN, Proyecto y Producciones Editoriales S.A Madrid.
- ME y MTE y SS. (2007): "Formación para el Trabajo en contextos de encierro. Desafíos en la construcción de un abordaje intersectorial con ejes en el Sujeto", mimeo.
- Pegoraro, J. (2008): "Introducción", en Paola Calcagno, Liliana Cucut, Laura Grandoso (comps.), *Hablando desde las cárceles*, Boletín bimestral publicado por Proyecto Ave Fénix-Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires, UBA.
- Rusche Georg (1984): *Pena y estructura social*, Bogotá, Tomis.
- Schuster, F. (2008): "Palabras para presentar palabras", en Paola Calcagno, Liliana

- Cucut, Laura Grandoso (comps.), *Hablando desde las cárceles*, Boletín bimestral publicado por Proyecto Ave Fénix, Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires, UBA.
- Sirvent, M.T. y P. Topasso (2006): “Análisis del nivel educativo de riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa”, en *Educación no formal. Modelos y teorías*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación, Oficina de Publicaciones, UBA.
- SNEEP (Sistema Nacional de Estadística Penitenciaria). (2007): “Informe. Dirección Nacional de Política Criminal, “Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación, Buenos Aires.
- Valverde Molina, J. (1997): *La cárcel y sus consecuencias. La intervención sobre las conductas desadaptadas*, España, Popular.
- Wacquant, L. (2000): *Las cárceles de la miseria*, Buenos Aires, Manantial.
- Zaffaroni, Eugenio Raúl (1989): *En busca de las penas perdidas*, Buenos Aires, Ediar.



CAPÍTULO 3. Genealogía de las instituciones modernas. Historia de la cárcel y la escuela

A lo largo de este capítulo se intentará hacer un recorrido genealógico de las dos instituciones que nos convocan en este módulo, entendiendo que este estudio del pasado puede volvernos el presente más “transparente”.

¿Qué queremos decir con esto último? Desde la preocupación por la vulneración de los derechos de las personas presas que orienta estos módulos dirigidos a fortalecer y profesionalizar una práctica docente que se fundamenta en un trabajo de restitución de derechos, pensamos que la producción de conocimiento en términos de reflexiones teóricas, así como de estudios empíricos sobre las condiciones de vida de los sujetos y las características de las instituciones de encierro en donde se encuentran reclusos es condición necesaria, aunque no suficiente, para que la mencionada vulneración no se reproduzca y perpetúe.

Es decir, que los mecanismos, juegos de poder, condicionamientos de diversa índole que fueron dando forma a lo que hoy son la cárcel y la escuela, probablemente nos aporten elementos para acercarnos a estas instituciones con una mirada crítica que no se deje engañar por el “así son las cosas” que muchas veces nos paralizan y obstaculiza nuestro deseo de hacer que las cosas sean “de otra manera”.¹

¹ Vale aclarar que el desarrollo del recorrido realizado en este capítulo no agota la profundidad del tema, que se invita a continuar en la bibliografía sugerida y en otras fuentes.

1. La sociedad disciplinaria y el surgimiento del individuo moderno

Tal como lo plantea el filósofo griego Cornelius Castoriadis (1988) las instituciones que conforman una sociedad son producto de la creación del hombre, entendido como sujeto colectivo, social e histórico.

Muchos autores han investigado sobre cómo se han creado la cárcel y la escuela a lo largo y ancho de la historia de las sociedades.

Michel Foucault es uno de los autores más reconocidos en esta tarea. Ha realizado lo que él ha denominado un *análisis genealógico* (Foucault, 1982). Se trata de una herramienta de investigación y pensamiento que permite indagar la perspectiva histórica de las instituciones, pero no sólo en el sentido cronológico.

Es decir, además de intentar fijar una fecha de nacimiento de estas instituciones —que para el caso de la prisión habría sido entre los siglos XVII y XVIII, en los albores del capitalismo en algunos países de Europa y en los Estados Unidos, y años más tarde en América Latina; y para la escuela, alrededor del siglo XVIII— apunta a reconstruir las condiciones sociales, económicas, políticas, de desarrollo del conocimiento y los saberes que permiten el surgimiento de ciertas instituciones. Procura responder a diversos interrogantes: ¿por qué se originan en ese momento particular y no en otro?, ¿por qué estas instituciones, con estas características y funciones, y no otras?

En el caso de la cárcel, el proceso de su creación se produce junto con la construcción de los Estados nación a partir de la disolución de los regímenes monárquicos y el ingreso a la economía mundial capitalista. La aparición de la prisión responde entonces a estas redefiniciones sociopolíticas que traen nuevas demandas de control social.

Estas nuevas sociedades modernas² que se presentan bajo la forma de Estados se organizan bajo la figura del contrato social. Como ordenador de estas nuevas sociedades el contrato también distribuye a los individuos en grupos diferenciados de acuerdo a su posición en el circuito de intercambios sociales y su participación en la vida política y contractual:

² A lo largo del texto se utilizarán diversas nominaciones (Sociedad Moderna, Modernidad Clásica, Modernidad Temprana, Sociedad Disciplinaria) para señalar el período sociohistórico que comienza entre fines del siglo XVII y principios del XVIII. En términos políticos, el inicio de la Modernidad puede situarse a partir de la Revolución Francesa; en el plano económico a partir de la Revolución Industrial; y en el filosófico-epistemológico a partir de la emergencia de las filosofías del sujeto y la configuración de las ciencias como ordenamiento de los saberes.

- Sujetos contractuales (los ciudadanos: hombres, varones, blancos).
- Sujetos a-contractuales (locos y delincuentes).
- Sujetos tutelados (mujeres y niños).³

Entonces es el “ciudadano” (hombre, sujeto ilustrado, sujeto racional y de conciencia), quien tiene el privilegio de participar libremente de la vida política en el marco de estas incipientes democracias representativas, eligiendo sus representantes y pudiendo a su vez ser elegido como tal.

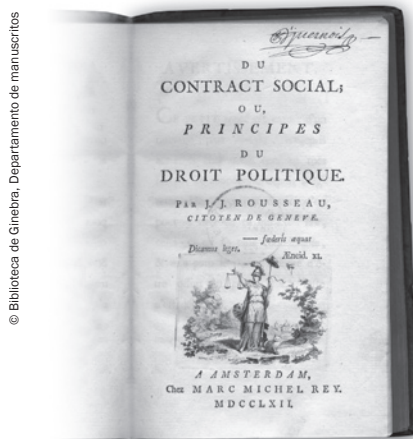
El contrato viene entonces a regular estos intercambios sociales entre los ciudadanos tanto en su participación política como en las relaciones comerciales de compra y venta de fuerza de trabajo.

El Contrato Social es un libro escrito por Jean-Jacques Rousseau en 1762, durante el llamado "Siglo de las Luces". Se trata de un ensayo sobre filosofía política y se refiere principalmente a la libertad e igualdad de los hombres. La esencia de la teoría del contrato social afirma que para vivir en sociedad, los seres humanos acuerdan un contrato social implícito, que les otorga ciertos derechos a cambio de abandonar la libertad de la que dispondrían en el “estado de naturaleza”.

De este modo, los derechos y deberes de los individuos constituyen las cláusulas del contrato social, y el Estado, la entidad creada para hacer cumplir con el contrato. Del mismo modo, los hombres pueden cambiar los términos del contrato si así lo desean; los derechos y deberes no son inmutables o naturales.

En este contexto, las distintas instituciones de encierro que surgen vienen a garantizar el ejercicio de estas libertades políticas y comerciales del ciudadano. Como suele decirse “la libertad de unos se garantiza con el encierro de otros”.

Si a las mujeres y los niños (sujetos tutelados) se les restringía su participación en el ámbito público y eran inhabilitados para celebrar con otros sujetos contratos privados en relación a bienes y servicios, desplegando sus prácticas en el mundo doméstico (privado);



© Biblioteca de Ginebra, Departamento de manuscritos

Jean Jacques Rousseau, *El contrato social* (1762)

³ Para una profundización sobre esta diferenciación de los sujetos que efectúa la sociedad moderna, ver Fernández (1993).

aquellos que pudieran alterar el orden social instituido, eran confinados a instituciones de encierro (cárceles, manicomios) para su control y disciplinamiento.

El mecanismo era la reclusión de aquellos sujetos a-contractuales que no entraban en el circuito de intercambios sociales y eran considerados una amenaza a la paz social y la seguridad del conjunto de la sociedad.

Paradójicamente, en el mismo momento en que se instituye la igualdad de los ciudadanos se instala la desigualdad de los diferentes miembros de la sociedad.

Los nuevos centros de encierro que van organizando las sociedades modernas hacen que los individuos que circulan por ellos vayan adoptando las normas y valores sociales, de manera de reproducirlas y fortalecer así el nuevo régimen.

La vida del individuo moderno transcurre sucesivamente de un círculo cerrado a otro, cada uno con sus leyes y normas de organización (Deleuze, 1995). Primero la familia, después la escuela, después el cuartel, más tarde la fábrica, cada cierto tiempo el hospital y en algunas ocasiones la cárcel, el centro de encierro por excelencia.

Todas estas instituciones convergen en un objetivo común: concentrar, repartir en el espacio y ordenar en el tiempo a los sujetos, los objetos, las relaciones y los intercambios entre ellos.

De esta forma se configura una sociedad que se va afianzando sobre su fuerza productiva. Todo debe estar ordenado de la mejor manera posible para alcanzar el más alto nivel de producción.

El caso de la fábrica moderna ilustra bien esta sociedad que aspira a una producción constante, que crezca paso a paso. La producción en cadena, a partir de un cálculo preciso

En la célebre película *Tiempos modernos*, de Charles Chaplin, se ilustran estos mecanismos de funcionamiento.

de ubicación y distribución espacial de los cuerpos y las máquinas, junto con una coordinación meticulosa de los movimientos, da cuenta de este modelo de acumulación de riquezas de la época.

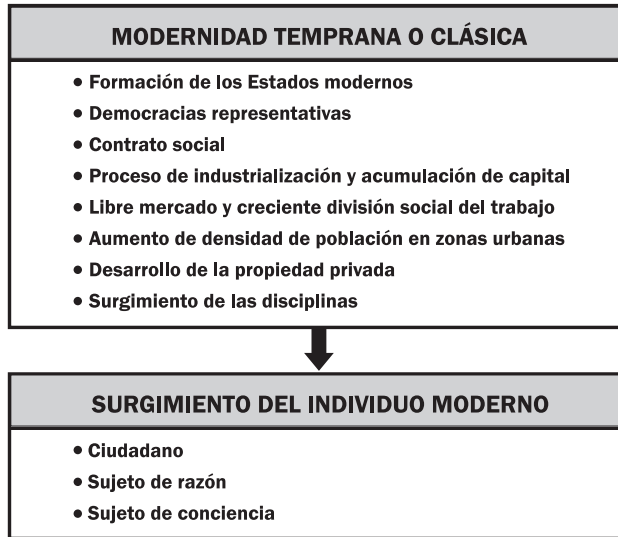
Por otro lado, con el empuje que da el avance en el campo del saber que va perfilando una ciencia jurídica y del derecho penal, y como respuesta a las necesidades de control social que hemos mencionado, aparece la cárcel.

Si como decíamos anteriormente, el funcionamiento de la sociedad es conceptualizado bajo la forma del contrato social rousseauiano, el delito aparece como la violación de ese contrato y por lo tanto es un hecho que debe “pagarse” con una “cuota” proporcional al “daño social” causado. Es así que las “sociedades disciplinarias” (Foucault, 1976) van

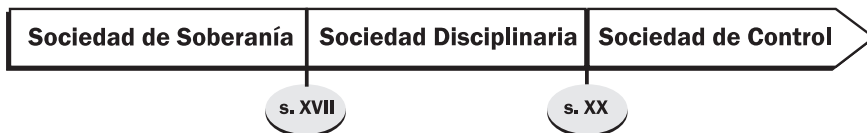
En el Módulo 2 estudiaremos el surgimiento del derecho penal.

configurando el poder de castigar como una función general de la sociedad y el encierro se transforma en la pena “reina” de las sociedades modernas (Bergalli, 1992).

El cuadro que sigue expresa las características fundamentales de una sociedad moderna que ve nacer a la institución de encierro como resultado de distintos condicionamientos.



Han sido los estudios foucaultianos los que fundamentalmente han aclarado esta suerte de línea temporal que permite observar el pasaje de la Sociedad de Soberanía –Sociedad Feudal o Antiguo Régimen– (previo al siglo XVIII), a una Sociedad Disciplinaria Moderna (hacia fines del siglo XVII y principios del XVIII); para luego desembocar en las Sociedades de Control (en expansión desde la década de 1950 aproximadamente).



Esta “Edad de las Disciplinas” se caracteriza por el surgimiento de lo que Michel Foucault denomina como “tecnologías de individualización” que establecen una relación con el cuerpo de manera que al mismo tiempo que lo vuelven dócil, lo vuelven útil.

Estas sociedades disciplinarias crean instituciones, como la cárcel y la escuela, que se caracterizan por la fabricación de cuerpos sometidos y ejercitados: el cuerpo del obrero,

el cuerpo del estudiante, el cuerpo del condenado o el cuerpo del enfermo. Se trata de lo que Foucault ha llamado “cuerpos dóciles”, cuyas fuerzas deben aumentar cada vez que su utilidad es demandada en términos económicos, o disminuir cuando se trata de que obedezcan en términos políticos.

En el caso de la fábrica, la necesidad de aumentar la producción, la cantidad de productos, una vez que las ciudades se han superpoblado tras las migraciones rurales que se mueven buscando fuentes de trabajo y supervivencia, impulsa esta necesidad de multiplicar las fuerzas que allí trabajan, distribuyendo, ordenando y vigilando.

En el caso de la cárcel, el recurso de encerrar a aquellas personas que, por distintos motivos, se enfrentaban al orden democrático burgués que se instala luego de la Revolución, “Orden y progreso”, debían ser protegidos antes que nada.

¿Qué comparaciones es posible establecer entre esta descripción de cuerpos dóciles, sometidos y ejercitados y ciertas prácticas habituales en las cárceles de nuestro país (como el trabajo en talleres, la limpieza de pabellones, etc.?)

¿Y qué aspectos de esta descripción de los cuerpos disciplinados pueden encontrarse en algunas de las situaciones educativas habituales de las instituciones de encierro?

El nuevo poder disciplinario es funcional a las nuevas organizaciones de esta sociedad moderna que evidencia importantes cambios en distintos planos:

- En lo económico, un incipiente modelo de acrecentamiento y conservación de las riquezas.
- En lo social, una demanda de mayor seguridad que redundaba en estrategias de control social, por ejemplo, para evitar motines y sublevaciones.
- En lo político, un nuevo modelo de sociedad a partir del surgimiento de los Estados nación que implica una nueva soberanía basada en el contrato social.

1.1. Los regímenes punitivos y los sistemas de producción

En las antiguas sociedades feudales, basadas en una economía pastoril-agrícola, los cuerpos “sobraban” y en muchos casos el cuerpo era el único bien accesible.

Entonces, aquel cuerpo que no respondiera a lo que el soberano dictaminaba era eliminado.

No existía lo que más tarde se va a conocer como una penalidad codificada, sino que la decisión de matar a uno o a otro, de castigar esto y no aquello, dependía del poder discrecional y la voluntad absoluta del soberano.

El surgimiento del capitalismo en el siglo XVIII hace que ya no se pueda disponer del cuerpo como se lo hacía en la época de las sociedades de soberanía. Es necesario

como cuerpo productivo. Por lo tanto, a ese cuerpo no se lo puede mutilar, desterrar, matar o eliminar. En consecuencia, en el comienzo de la época moderna desaparecen los suplicios como forma de castigo y se define una pena esencialmente correctiva.

En su más célebre obra, Foucault señala que con la emergencia de las sociedades modernas “ha desaparecido el cuerpo como blanco mayor de la represión penal [...] ha desaparecido el cuerpo supliciado, descuartizado, amputado, marcado simbólicamente en el rostro o en el hombro, expuesto vivo o muerto, ofrecido en espectáculo” (1976: 16). Y en su lugar empiezan a aparecer “unos castigos menos inmediatamente físicos, cierta discreción en el arte de hacer sufrir, un juego de dolores más sutiles, más silenciosos, y despojados de su fasto visible [...]” (1976: 15).

La constitución de esta nueva penalidad más humana que apunta a preservar el cuerpo y disimular el dolor es el comienzo de la cárcel como espacio de aislamiento, encierro y transformación moral del delincuente, de manera de recuperarlo como pieza útil para el sistema de producción.

A pesar de las enormes diferencias con lo que ocurría en las sociedades de soberanía; en las sociedades modernas la prisión, la reclusión, los trabajos forzados y la deportación (que tienen un lugar central en los sistemas penales modernos) son asimismo “penas físicas” que, a diferencia de la multa, recaen directamente sobre el cuerpo.

Este peso inevitable sobre el cuerpo es lo que Foucault ha llamado “suplemento punitivo” presente en la cotidianidad de la vida en la cárcel con el racionamiento alimenticio, la privación sexual, los maltratos físicos, el confinamiento en las celdas, entre otros: “[...] la relación castigo-cuerpo no es idéntica a lo que era en los suplicios. El cuerpo se encuentra aquí en situación de instrumento o de intermediario; si se interviene sobre él encerrándolo o haciéndolo trabajar, es para privar al individuo de una libertad considerada a la vez como un derecho y un bien” (1976: 18).

1.2. El nacimiento de un nuevo orden moral

Ahora bien, estas sociedades modernas no se sostienen únicamente en instituciones represivas (justicia, cárcel, sistema penal en general), también es necesario producir cierto consenso de manera de consolidar en la sociedad las normas y valores de un nuevo orden moral, fundamentalmente basado en aquello que proclamaba la burguesía triunfante luego de la Revolución.

Y es precisamente a través del conjunto de instituciones modernas (familia,⁴ cuartel, escuela, la cárcel, el hospital, la fábrica) que se va ejerciendo el control social para la producción del sujeto moderno por las vías del consenso.

Es decir, por ejemplo, que la escuela, en su versión disciplinaria, es fundamental para la consolidación de esta sociedad moderna, en su función de transmisión de las costumbres civilizadas y los ideales democráticos a los niños y jóvenes que en el futuro serán los ciudadanos de la Nación. Todos deben mamar la fuerza civilizadora de la escuela y

adaptarse a las exigencias sociales que esta imponía bajo el modelo de la instrucción.

Junto con todo este andamiaje institucional también se va configurando un corpus legal, un marco normativo que lo convalida.

Y así, poco a poco, la sociedad disciplinaria trata de imponer un orden moral único y determinante que es el “orden moral burgués”. Y en este marco no existe ninguna posibilidad de que la diferencia sea tolerada.

¿Qué podemos pensar acerca de la cárcel y la escuela a la luz de la idea de un orden moral que necesita ser impuesto?

¿De qué manera nos interpela esto como educadores?

¿A qué tipo de pedagogías estamos siendo convocados?

Es importante esto último para que comprendamos las funciones originarias de la cárcel y de la escuela, y reflexionemos sobre cómo pueden o no, y en qué medida, reconfigurarse en sucesivos momentos históricos.

1.3. La escuela y la construcción de la infancia

La gran novedad en este momento histórico que provoca el surgimiento de las sociedades modernas es la aparición de la escuela como espacio y tiempo específicos para la educación.

A veces consideramos como natural algo que en realidad es el resultado de una construcción social e histórica particular. Sin embargo, previamente a este momento, no existía un lugar físico y un tiempo especialmente recortado para la actividad educativa. Los niños “se educaban” fundamentalmente en sus hogares, en el medio familiar, entre otras actividades que realizaban cotidianamente; o en las parroquias. Además, es la primera vez que se “encierra” para educar, aunque se trate de un encierro temporal.

⁴ A partir del surgimiento de la sociedad moderna se consolida la familia nuclear, un modo que no existía antes del siglo XVIII donde el modelo de familia era el de familia extensa (varias generaciones convivían en la misma casa, incluso a veces en espacios muy reducidos).

Junto con estos procesos ocurre la construcción de una noción que, aunque no lo parezca a simple vista, no es natural ni dada; sino que es el resultado de procesos socio históricos. La noción de infancia es una construcción histórica que termina de ser elaborada a partir de la modernidad (Aries, 1993). Anteriormente, durante la Edad Media, no existían los niños, y menos aún los adolescentes. En un grupo familiar ampliado, que reunía a varias generaciones, y en el que el individuo no valía sino en función del cuerpo de pertenencia, no se distinguían niños ni adolescentes. Recién con el pasaje a la familia nuclear el niño se recorta como individuo en el espacio homogeneizado del grupo familiar, y entonces se decide educarlo para potenciar el desarrollo de sus capacidades. La obra de Rousseau *Émile* es un hito en este sentido. Y a partir del siglo XVI, en efecto, los niños adquieren valor en sí mismos.

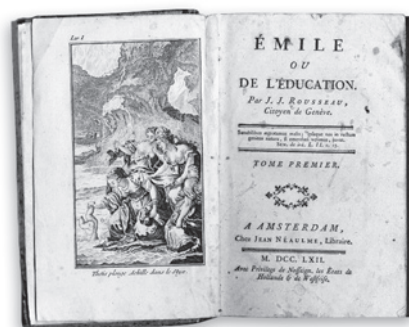
La aparición de la infancia ocurre simultáneamente con el traspaso de la educación a la escolarización.

Así, la modernidad trae consigo la pedagogización de la infancia: la sociedad comienza a amar, proteger y considerar a los niños de manera especial, otorgando un lugar central a la institución escolar. Ocurre un recorte, una circunscripción del tiempo de la formación escolar separándolo del de los adultos y del tiempo de la formación a través de los oficios.

Además se empieza a observar un proceso de masificación de la educación que se va a profundizar en los siglos siguientes. Como es sabido, hasta la modernidad eran pocos los “sabios”, los que tenían acceso a una instrucción y a la cultura escrita.

Ahora bien, esto que pareciera ser una democratización en el acceso a la educación, también presenta sus complejidades.

Pues vale interrogarse algunas cuestiones. Esta sociedad que nace con la Revolución portando los ideales de libertad, igualdad y fraternidad, declara a la instrucción pública como el método para difundir el saber a la sociedad en su conjunto. Sin embargo, al erigir la figura de un “maestro explicador” instala una fractura irreparable entre aquellos que saben y aquellos otros, ignorantes.⁵



Jean Jacques Rousseau, *Émile*,
o *De la educación* (1762)

⁵ Para ampliar, ver Rancière (2007).

¿Cómo se observa esto? Por ejemplo, se ve el claro pasaje de un estado de mezcla de estudiantes de edades distintas en una misma clase (práctica habitual en los lugares de enseñanza del Antiguo Régimen) hacia una distribución de los alumnos de acuerdo a sus edades. Este es uno de los ordenamientos que se empiezan a configurar.

Entonces, la escuela que surge en la modernidad toma la forma y el orden que el poder disciplinario propio de la época le va imprimiendo a todas las instituciones de la sociedad.

Como lo importante, también en la escuela, es el aumento de la producción, en este caso de conocimiento, se apunta para ello a una distribución de los individuos en el espacio, una reorganización que permita maximizar sus energías y sus fuerzas. En función de esto, a cada individuo se le asignará un puesto, un emplazamiento preciso en el aula. Esto ha sido llamado el principio de localización elemental o de la división en zonas. “A cada individuo su lugar; y en cada

emplazamiento un individuo” (Foucault, 1976: 146).

El espacio escolar se constituye como un espacio analítico, celular, dividido en parcelas bien diferenciadas para la ubicación de los cuerpos. Este ordenamiento y distribución según rangos o grados persigue un doble objetivo: por un lado señala las desviaciones y jerarquiza las cualidades y aptitudes; por el otro castiga y recompensa.

En el siglo XVIII el rango define la distribución de los individuos en el espacio escolar: hileras de alumnos en la clase, alineamientos de acuerdo a las edades, sucesión de los temas tratados según un orden de dificultad creciente. Cada alumno, de acuerdo a su edad, su nivel de avance en el estudio y su conducta, ocupará un determinado puesto y no otro.

Esto nos muestra el señalamiento realizado en los párrafos anteriores acerca de una sociedad que en su supuesto intento democratizador instala el germen de los ordenamientos jerárquicos, en los cuales siempre hay unos que saben y otros que no.

Los emplazamientos dentro del espacio escolar son altamente funcionales: no sólo sirven a la vigilancia continua, sino que hacen a la conformación de este espacio útil en términos productivos.

Este tipo de organización del espacio es vista como una de las grandes innovaciones del período que per-

Es interesante este principio que puede resultarnos antiguo y fuera de época. Sin embargo, si pensamos en las actividades educativas en las instituciones de encierro en la actualidad es totalmente habitual encontrarse con la resistencia del personal de los servicios penitenciarios, y a veces también de algunos docentes, a que los alumnos trabajen en grupos o de manera colectiva, bajo el argumento de la seguridad.

¿Qué noción de seguridad subyace en estas prácticas?

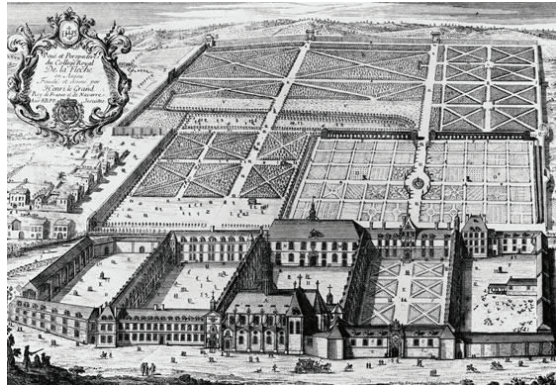
mite superar el sistema tradicional donde un alumno trabaja con el maestro mientras el grupo confuso de los que esperan permanece ocioso y sin vigilancia.

Al asignarse lugares individuales se hace posible el control de cada uno y el trabajo simultáneo de todos los estudiantes, eliminando la posibilidad de comunicaciones inútiles y maximizando la producción de todos y cada uno.

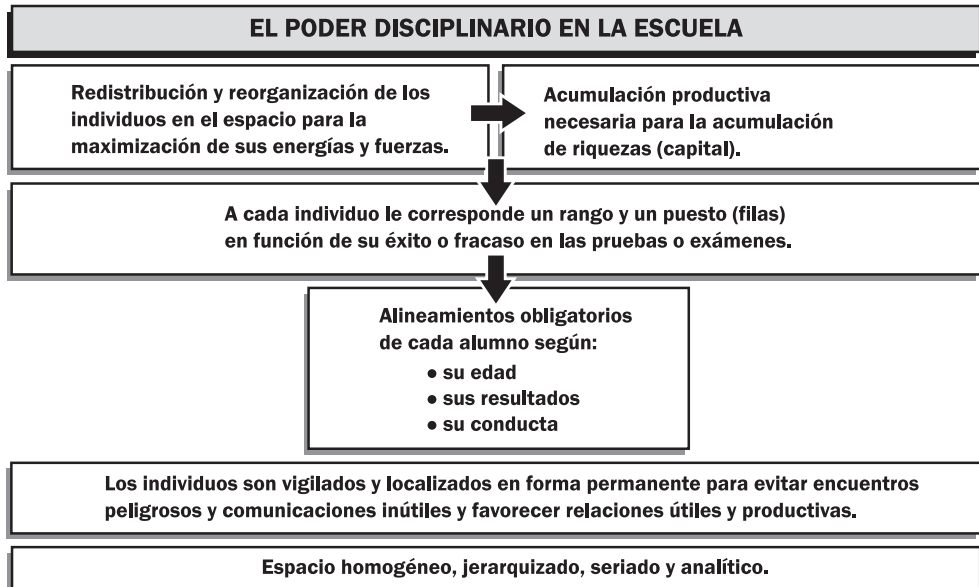
Localizados permanentemente es mucho más fácil que los individuos sean vigilados, se puedan evitar encuentros “peligrosos” y se favorezcan las relaciones útiles y productivas. Es decir, se eviten las distribuciones por grupos y las organizaciones colectivas, analizando cualquier pluralidad que pueda resultar confusa o masiva.

La **escuela-edificio** que surge en este momento es entonces un aparato para vigilar, también para observar, registrar y encauzar la conducta de los sujetos. Esto se puede observar ya desde la disposición y organización espacial de la institución.

www.gallica.bnf.fr / Biblioteca Nacional de Francia



Vista del Colegio Jesuita de La Fleche. Ilustración de Louis Boudan



En síntesis, y de acuerdo con el análisis efectuado hasta acá, la disciplina procede en primer lugar a la distribución de los individuos en el espacio, e inaugura la exigencia de la “clausura”. Esto implica la especificación de un lugar diferenciado de todos lo demás y cerrado sobre sí mismo: la fábrica para la producción económica, la cárcel para la corrección del desviado-delincuente, la escuela para la enseñanza, la producción de conocimiento y la construcción del futuro ciudadano.

¿Qué “tecnologías” sirven al funcionamiento efectivo de esta máquina disciplinaria que funciona en distintas instituciones sociales y que la escuela expone de manera ejemplar?

1. La **vigilancia jerarquizada**: se trata de una vigilancia continua y permanente sobre los alumnos y su actividad, que no sólo controla sino también estructura jerárquicamente al conjunto de los alumnos. Los que más y los que menos saben, los más grandes y los más pequeños se encontrarán en los extremos opuestos de la configuración espacial que se disponga.
2. La **sanción normalizadora** es otra de las tecnologías que se utilizan y que permite descifrar, medir, comparar, jerarquizar y, de esta manera, normalizar a los sujetos. Es decir, permite inculcar la norma social en el conjunto de los alumnos. Este mecanismo deja entrever la conexión que se empieza a establecer entre la educación y la penalidad. Pues esta sanción refleja el castigo de todo aquello que no se ajuste a la regla. Este “castigo disciplinario” es básicamente correctivo y tiene por objetivo reducir las desviaciones y encauzar la conducta de los colegiales; por eso suele traducirse en la imposición de “ejercicios” (aprendizaje intensificado, multiplicado y varias veces repetido). Vemos cómo el espacio escolar y el tipo de configuraciones que se establece en este momento, se convierte en una máquina de aprender, pero también de vigilar y de corregir, ajustándose a un proceso social general de normalización.
3. En esta misma dirección actúa la **tecnología del examen** en la medida en que combina la vigilancia y la sanción. Una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Al mismo tiempo, el examen expresa la conjunción de relaciones de saber y relaciones de poder. Así como apunta a la homogenización a través de la instauración de la norma y la corrección de las desviaciones, el examen hace de cada individuo un “caso”. “La escuela examinadora asigna a cada alumno como estatuto su propia individualidad que es el resultado de pruebas y exámenes continuos que, a su vez, suponen una extracción de saberes de los colegiales mismos lo que hará posible la formación y el desarrollo de la ‘ciencia pedagógica’. Los exámenes no solo evalúan los aprendizajes y la formación que reciben los escolares, sino que

confieren a cada estudiante una naturaleza específica: lo convierten en un sujeto individual.” (Varela, 1997: 167-168)

Y dice Foucault: “el examen se halla en el centro de los procedimientos que constituyen al individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber” (1976: 197).

1.4. La institución penitenciaria: fundamentos, tensiones y prácticas

A partir de este análisis de carácter más histórico de las instituciones, de la cárcel y de la escuela, vemos cómo ambas son el resultado de una sociedad moderna disciplinaria que empieza a configurarse a fines del siglo XVII. Ambas emergen como instituciones de encierro, funcionales al poder disciplinario dominante e instrumentos eficaces para el proceso de normalización de la sociedad bajo el orden moral emergente luego de la Revolución.

Entonces, así como analizamos para el caso de la escuela, en relación con la cárcel el tratamiento penitenciario es a la vez un instrumento de homogenización (se estipula y diagrama de manera estricta e idéntica para todos los sujetos) y de individualización en la medida en que cada detenido se constituye en un caso particular, fomentando así el desarrollo de la ciencia criminológica.

En lo que respecta a la función general del castigo en esta sociedad disciplinaria, y a diferencia de la anterior sociedad, se produce un corrimiento que va de la “venganza del soberano” en el Antiguo Régimen, a la “defensa de la sociedad” (Foucault, 1976: 95).

Cuando el objetivo político es la defensa de la sociedad se observan importantes cambios a nivel de la justicia. Para la función del castigo se determina que “la proporción entre la pena y la calidad del delito está determinada por la influencia que tiene sobre el orden social del pacto que se viola” (cita en Foucault, 1976).

Este concepto de **proporcionalidad de la pena** es una de las características fundamentales del Derecho Penal Moderno.

En aquel momento significa una verdadera revolución si tenemos en cuenta que la penalidad en la sociedad antigua era totalmente arbitraria y caprichosa de los deseos e intenciones del rey. Algo así como “te corto la cabeza, no se qué hiciste, pero te corto la cabeza”, o “hay escasez de nueces y robaron nueces, entonces pena de muerte a los que roban nueces”.

Otra de las características de esta nueva penalidad es la previsibilidad, la pena tiene que estar escrita previamente, el ciudadano no puede no saber qué le puede pasar si hace tal o cual cosa. De esta manera se le va otorgando un corpus teórico al derecho penal desde el cual se administra el castigo.

El carácter esencialmente correctivo de la acción punitiva implica un giro fundamental. Si anteriormente el cuerpo y el dolor eran los objetivos últimos, ahora el castigo deberá actuar en profundidad sobre el alma, el corazón, el pensamiento, la voluntad, las disposiciones.

En este sentido, la evidencia de la prisión va más allá de la sola privación de libertad. La cárcel se constituye en un aparato capaz de “transformar” a los individuos. La prisión no sólo encierra, sino que apunta a corregir, y este es el fundamento que la ha hecho posible y perdurable.

Desde una mirada global sobre la sociedad, ya en el siglo XIX se empieza a vislumbrar que la sociedad de contrato en la cual el sujeto individual cede parte de su libertad en pos del bien común, no funcionaba tal como se la había imaginado, por lo cual sería necesario realizar ajustes; dado que lo que entraba en discusión era el “orden social establecido”.

Desde esta perspectiva, había que intentar mejorar algunos desajustes que este mismo orden traía.

En este contexto, la institución penitenciaria servía para atender simultáneamente dos cuestiones:

- la necesidad de encerrar a aquellos que constituyen una amenaza para el mantenimiento del orden social establecido y
- el objetivo –mucho más ambicioso– de corregir y encauzar la conducta de los sujetos encerrados.

La institución carcelaria se sostiene, entonces, en un doble eje:

1. El económico moral, de retribución de un daño a través de la sustracción de un derecho (basado en la idea de pena justa).
2. El técnico correctivo de intervención sobre la conducta (basado en la idea de pena útil).

No alcanzaba con que la pena fuera “justa”, sino también “útil”. “Corregir” y “curar” son sus objetivos principales, y de ahí el concepto de los utilitaristas penales: la pena útil.

Esto quiere decir que castigar a las personas que violaban el contrato social implicaba hacer algo con ellas.

Se consolidaba así el modelo correccional que, desarrollado en el campo del derecho, encontró todo el aval y sostén ideológico en la ciencia positiva. Y en función de estas ideas aparece “lo penitenciario” como “tratamiento” para la “reeducación” de los sujetos a través de la programación de actividades, fundamentalmente educativas y laborales. Para esta “transformación” de los sujetos a partir del tratamiento penitenciario resulta fundamental la combinación del modelo jurídico-institucionalizante con el médico-psiquiátrico (tan en auge en este momento histórico).

¿Cuál era el propósito de ese “matrimonio” entre el discurso médico y el discurso jurídico? Evidentemente, y tal como se dejó planteado anteriormente, esta sociedad disciplinaria aspiraba a construir una moral única. Pero para alcanzar este objetivo se necesitaba un dispositivo de poder perfeccionado y bien aceitado, basado fundamentalmente en un ejercicio sistemático de la violencia, tanto material como simbólica. Este era el único modo de alcanzar un orden moral único para todos los sujetos.

¿Cómo se construye este poder disciplinario tan necesario? Obviamente incluye y se nutre del sistema penal, en cualquiera de sus versiones y funciones institucionales. Sin embargo, debemos admitir que hay algo de esta historia que nos toca directamente a nosotros como docentes y educadores, pues la educación nace formando parte de ese mismo dispositivo de control social que a través del ejercicio de la violencia intenta construir sujetos “consensuados”, “disciplinados” bajo el orden moral imperante, que no admite diferencias ni desviaciones.

Entonces, en este marco, la educación va a ser, sobre todo, violencia simbólica, siempre que quede reducida al trabajo de imposición de las exigencias sociales: un modelo de pensamiento, un modelo de acción, un modelo de sentimiento.

Es decir, cada vez que se encuentre al servicio de la construcción de una subjetividad, de una sensibilidad con una determinada y única direccionalidad.

El mencionado matrimonio entre las ciencias jurídicas y las ciencias médicas también sirvió al objetivo de fundamentar “científicamente” y con un supuesto “espíritu democrático” las prácticas de castigo que se implementaron. Para eso, los administradores de justicia convocaron a otros saberes de modo de legitimar sus decisiones. Es así como aparecieron los psicólogos, los psiquiatras, los trabajadores sociales en los juzgados,

Las cuestiones que se refieren a la función docente en estas instituciones de encierro será retomada y profundizada en el capítulo 5 de este módulo y en módulos siguientes.

para que, como dice Foucault, se reduzca la vergüenza y la angustia de juzgar. A partir del auge y fortalecimiento del modelo patológico, aquella persona que expresaba una diferencia con ese orden moral único, iba a ser sancionada moral o penalmente, o ambas: “un ejército entero de técnicos ha venido a relevar al verdugo, anatomista inmediato del sufrimiento: los vigilantes, los médicos, los capellanes, los psiquiatras, los psicólogos, los educadores” (Foucault, 1976: 19).

En el medio de esta coalición también apareció la psicología a fin de colaborar en el descubrimiento de este “hombre” en el criminal. Convertido en efecto y objeto de una serie de prácticas y ciencias de la intervención penal, este hombre será el objeto que se pretende corregir y reencauzar. Esto es lo que Foucault señala como objetivación del delito y del delincuente.

Este sujeto va a ser designado como el enemigo de todos, por caer fuera del “pacto”. Descalificado como ciudadano, aparece como malvado, se lo llama “el monstruo”, el loco, el enfermo, hasta llegar a la denominación de anormal. “Es a tal título como pasará un día a ser tema de una objetivación científica y del ‘tratamiento’ que le es correlativo” (Foucault, 1976: 106).

Así surge el impulso a la patologización sobre lo individual, pues todo aquel que atente contra el orden social va a ser considerado un enfermo. Si atenta contra el orden social con un discurso inmoral, va a ser un loco; si lo hace apropiándose de la vida o de la propiedad privada, va a ser un delincuente.

En este mismo sentido, los jueces no se cansaban de aclarar que lo esencial de la pena que ellos administraban e infligían consistía no en castigar, sino en corregir, reformar y curar. De este modo la pena se despega de la estricta “expiación del mal” y libera a los magistrados de la “fea” misión de castigar. Más aún, si hasta el siglo XVIII se hablaba de castigar, a partir de este momento se empieza a hablar de penar. Y la pena supone siempre una constricción, una individualidad, un sujeto que se apena; en cambio el castigo supone un castigador.

Como hemos visto, en la época moderna aparece el llamado proceso de “humanización de las penas”. Suele decirse que la modernidad se “limpió las manos de sangre”.

Así, la pena se deslinda en lo administrativo del ámbito de la justicia. Dice Foucault: “lo esencial de la pena que nosotros, los jueces, infligimos, no crean ustedes que consiste en castigar; trata de corregir, reformar, ‘curar’” (1976: 17).

El “**tratamiento**” es entonces el mecanismo por el cual esta sociedad, que aspira a una homogeneidad casi absoluta, interviene sobre esa diferencia que no tolera ni admite dentro. Esta supuesta dificultad va a ser “tratada”, va a padecer la ideología del tratamiento.

Esto es lo que se conoce como la ideología correccional, que siempre va a tomar la vía de la imposición, evidenciando así la violencia que conlleva este régimen.

El tratamiento dentro de las cárceles da cuenta de lo que se ha llamado la alianza **cura-custodia**.

A aquellos sujetos que no se adaptaban al orden imperante, que presentaban dificultades o diferencias, se los “curaría” en el marco de determinadas instituciones. **El encierro se convierte así en el modelo de cura.** Las dos instituciones clave para ello serán el manicomio y la cárcel. A partir de aquí se empieza a hablar del “loco-delincuente”.

En el Módulo 2 se retoman las funciones de la pena partiendo de su genealogía y analizando el funcionamiento actual de las instituciones.

Y con la necesidad del “aislamiento” nace lo que se llamó el **modelo penitenciario**, que implicaba el arrepentimiento y el trabajo. El primero se relaciona con lo que Foucault llamó el suplemento punitivo: además del encierro, la obligación de estar permanentemente en revisión y reflexión con uno mismo. El segundo, el trabajo, se vincula con la necesidad de consolidación del sistema de producción capitalista. Este modelo, cuyos fundamentos siguen vigentes justifica la necesidad de que el detenido pase tantas horas a solas en la celda, o realizando un trabajo muy similar al trabajo forzado.

Tal como señala la socióloga argentina Alcira Daroqui⁶ en muchos de sus escritos, el modelo penitenciario entró en conflicto con el modelo correccional durante el siglo XIX (Daroqui, 1998).

El modelo penitenciario no tenía muchas aspiraciones de corregir, sino que se basaba fundamentalmente en el suplemento punitivo que insistía en inculcar la disciplina en el trabajo. Es decir, no tenía una mirada de futuro que apuntara a reducir la reincidencia en el delito, sino que hacía hincapié en el disciplinamiento a través del trabajo presente.

En cambio, el modelo correccional se sustentaba fundamentalmente en el conocimiento científico y en el paradigma positivista.

Estas tensiones entre modelos empiezan a tener traducciones en los modelos de gestión carcelaria. Los correccionistas planteaban que existían dos grandes instrumentos de cura para corregir. Por un lado, el trabajo, que responde a los intereses del modelo capitalista; y por otro, la educación. En este punto, es importante tener en cuenta cómo

⁶ Investigadora del Instituto Gino Germani. Especialista en estudios sobre la cárcel, el sistema penal y los derechos humanos.

nace la educación en las cárceles. Ella no nace para enseñar ni para desarrollar capacidades ni para respetar los derechos de las personas privadas de libertad. En su origen la educación en las cárceles nace para curar en el marco del modelo correccional. El modelo correccional se muestra como instrumento terapéutico cada vez que se hace hincapié en la idea de enfermedad o patología, para señalar al diferente, desviado. Por lo cual la intervención que se requiere es la de la cura o tratamiento. De aquí la asociación cura-custodia ya mencionada fue erigida sobre la base de la asociación entre el discurso jurídico-penal y el discurso médico en aquella época.

Es por este motivo que, en la gestión de las unidades penales y de la mayor parte de los institutos de menores, la educación forma parte del tratamiento penitenciario que, en última instancia, se sostiene en el modelo compulsivo de transformación moral.

¿Qué lugar tiene la educación en ese modelo? ¿Es posible que la educación en contextos de encierro se sustente en un modelo diferente a este modelo de transformación moral?

Estos y otros interrogantes, junto con las repercusiones en la función docente en contextos de encierro serán retomados en el capítulo 5.

1.4.1. El positivismo, la ciencia jurídica y el derecho penal

El positivismo puede definirse, en términos generales, como una postura filosófica de oposición al idealismo y rechazo de la metafísica, basada en la creencia en los hechos o realidades concretas accesibles a través de los sentidos. Acompaña el proceso de secularización y también el industrialismo, y sustenta nociones fundantes del orden social y político del momento, como las de orden y progreso. Si bien se le reconoce diversos antecedentes, es en la segunda mitad del siglo XIX que se consolida como un método científico pero también como una concepción filosófica del mundo.

Ha tenido un peso determinante en la consolidación del modelo ideológico de la modernidad. Como señalan varios autores, se trató de un andamiaje teórico y empírico de un profundo alcance político. “Un saber científico al servicio del diseño político de la sociedad disciplinaria”, siguiendo los desarrollos foucaultianos sobre la compleja alianza saber-poder, atravesada por diversos procesos y luchas.

¿Qué quiere decir esto? En primer lugar, el poder no es un elemento esencialmente represivo, que sólo sabe decir “no”. El poder más que reprimir produce realidad. Y es ahí

donde se anuda al saber que no es simplemente una suma de conocimientos, sino que implica entramados complejos de poder que hacen que determinados objetos, conceptos, tipos de formulaciones, elecciones teóricas e ideológicas, sean enunciables, expresables, en un determinado momento sociohistórico. Entonces podría decirse que el poder produce saber y el saber engendra poder.

Ciertas necesidades sociales, históricas y políticas han hecho posible la aparición y ordenamiento de determinados saberes, así como estos han sido útiles y necesarios para la legitimación, funcionamiento y reproducción de determinados sistemas políticos, institucionales o económicos. El nacimiento de la sociología como ciencia que construye modelos de organización social no puede desligarse de los fenómenos históricos en los que tuvo lugar, como la masiva migración del campo a la ciudad, urbanización vertiginosa y desorden consecuente que ocurre durante el siglo XIX.

Todo el andamiaje filosófico, científico, político e ideológico que significaba el paradigma positivista se refleja en ese entonces en el impulso que toma el derecho como ciencia y la llamada escuela clásica o escuela positivista del derecho penal.

En este contexto, en el ámbito penal y criminológico, las más importantes contribuciones son las de César Lombroso, Enrique Ferri y Rafael Garófalo, exponentes más conspicuos de la “escuela positivista”.

Ahora bien, en la dimensión del conocimiento científico este modelo correccional crea y consolida un concepto clave que está vigente hasta el día de hoy en las normativas y en las prácticas: el concepto de peligrosidad. Garófalo, quien comparte la idea de la “defensa social”, considera a la peligrosidad como “la perversidad constante y actuante del delincuente”. El diagnóstico de peligrosidad, o sea, la cantidad de mal que se puede temer por parte del delincuente, debe tener en cuenta no sólo la gravedad del hecho cometido sino, y fundamentalmente, la personalidad de este sujeto.

Para situar esta discusión conceptual es importante señalar que tanto Ferri, como Lombroso y Garófalo coincidían en la necesidad de que Occidente tienda hacia un modelo único; y para eso había que gestionar y gobernar el conflicto social que empieza a aparecer bajo diferentes nombres: lucha de clases, conflicto de masas, etc. El concepto de peligrosidad va a ser muy útil porque permite adjudicárselo no sólo a aquellos que delinquen, sino también a todo aquel que atente contra el orden social. Entonces se empieza a diferenciar no sólo a personas, sino a “clases peligrosas” y “clases laboriosas”. En la primera denominación pueden entrar todos aquellos que cuestionen de alguna manera u otra el orden social, se llamen anarquistas, socialistas o cualquier otro. Del otro lado, en las “clases laboriosas” van a entrar todos aquellos que acepten las regulaciones del mercado de trabajo como regulación de su vida.

Estas disquisiciones vuelven a plantear el problema de la función de la cárcel y del sistema penal en este momento. Más allá de corregir y transformar a los sujetos, de lo que se trata es de reducir todo aquello que atente contra el orden social, encerrando lo que empieza a denominarse como malestar social.

Esta situación presenta continuidades a lo largo de la historia. Al inicio del módulo hemos analizado cuáles son las características sociales, económicas y demográficas de la población que actualmente se encuentra encarcelada.

La caracterización de la escuela positivista no se agota en los aspectos aquí presentados. En la bibliografía del capítulo se sugieren lecturas para ampliar y profundizar.

Recordemos que la cárcel es una institución relativamente nueva que, tal como la conocemos hoy en día, no existió hasta el siglo XVIII. Antiguamente, como ya hemos mencionado, la penalidad era disponer del cuerpo del otro. Y eso es lo que sucedía en las sociedades de destierro o de deportación, donde la cárcel existía únicamente para el resguardo de las personas hasta tanto se les aplicara la pena que les correspondía: la mutilación, la pena de muerte, la deportación, la pena de galera, etc.

1.4.2. La cárcel como dispositivo disciplinario

Además de aportar su análisis genealógico, Michel Foucault realiza una profunda caracterización de la organización y dinámica de las instituciones de encierro. Este análisis minucioso permite distinguir los elementos heterogéneos que componen este dispositivo disciplinario.⁷

LAS INSTITUCIONES DE ENCIERRO SE CARACTERIZAN POR

- Un estricto empleo del tiempo.
- Un sistema de prohibiciones y obligaciones.
- Un conjunto de prácticas correccionales para la vigilancia continua sobre los sujetos.

Estos tres elementos que se repiten son como “patrones” de la cultura de estas instituciones, sirven simultáneamente a dos funciones:

⁷ Entre los elementos de un dispositivo se encuentran: organización del tiempo, del espacio, administración de la pena y el castigo, producción de saberes sobre los sujetos a través de distintas tecnologías.

- Individualizar a los sujetos.
- Masificar a los sujetos.

Aunque en apariencia contradictorias, ambas funciones son totalmente complementarias para los fines de estas instituciones.



La individualización de cada uno de los jóvenes, hombres y mujeres encerrados en estas instituciones sirve a su control y disciplinamiento de acuerdo a los mecanismos que hemos descrito para las instituciones disciplinarias en general (ubicación en el espacio, diferenciación de acuerdo a rangos, sanción de desviaciones, etc.).

La masificación de los mismos sujetos sirve ya que opera por homogeneización: todos son iguales para el aparato de control y disciplinamiento que actúa de manera automática en el ejercicio del poder.

En la medida en que pierden las características singulares de los sujetos, se borran sus particularidades, es decir, se borra su subjetividad que siempre es única e irrepetible.

Sólo a través de un proceso de despersonalización, con gran impacto para las personas presas, se logra el disciplinamiento y el control que aspira la institución.

Foucault señala tres principios fundamentales de la organización de las prisiones en los que se puede observar lo que implica el aparato penitenciario como máquina de modificar los espíritus (1976: 130) más allá de la simple privación de libertad: aislamiento, trabajo obligatorio, modulación de la pena.

1. El aislamiento respecto del mundo exterior y también entre los detenidos se produce de acuerdo con categorizaciones precisas que pueden responder a seguridad, tiempo de encierro, características del preso, etc. Se trata de una individualización coercitiva mediante la interrupción de toda relación que no puede ser controlada por el poder que vigila, apuntando a la reflexión reformadora y desarticulando cualquier posibilidad de construcción de identidades colectivas dentro de la cárcel. El aislamiento revela la búsqueda de una pena individual e individualizante.
2. El trabajo obligatorio es, junto con el principio de aislamiento, un agente esencial en el proceso de transformación del preso, gracias a su capacidad de “crear hábitos

de obediencia y orden”. Cuando existe el trabajo penitenciario, este no remite a la formación de una habilidad para el sujeto, sino que refiere a la constitución de una relación de poder, asegurando la sujeción del detenido al aparato de producción.

3. La modulación de la pena. La duración real de la pena será decidida a partir del recorrido que cada sujeto realice en el proceso “tratamental” que ha de modificar y encauzar su conducta. De esta manera el tratamiento penitenciario se ajusta al modelo técnico-médico de la curación y la “normalización”. “La prisión permite modular la pena según las circunstancias y dar al castigo la forma más o menos explícita del salario” (Foucault, 1976: 247).

1.4.3. La cárcel como institución total

Por otro lado, Erving Goffman (1972), sociólogo canadiense considerado padre de la microsociología por sus estudios enfocados en procesos de interacción entre individuos, ha hecho importantes aportes en la caracterización de lo que él denominó instituciones totales. Entre ellas se pueden distinguir los hospitales, los manicomios y las cárceles e instituciones cerradas que alojan a adolescentes y jóvenes infractores. Se caracterizan por una tendencia absorbente o totalizadora que se expresa a través de los obstáculos que se oponen a la interacción social con el exterior y al éxodo de sus miembros. Se trata de dispositivos institucionales que presentan una administración exhaustiva de las coordenadas de tiempo y espacio, y una tiranización en términos de reglas difusas dentro de un sistema de tipo jerárquico donde cualquier integrante del personal puede exigirles a cualquier interno, multiplicando exponencialmente las posibilidades de sanción. Todo esto conlleva un efecto nocivo sobre la subjetividad de las personas que viven en estas instituciones, en tanto todas las prácticas apuntan a moldear las subjetividades a partir de una matriz fundamentalmente desindividualizante (Goffman, 1972).

Un ejemplo de la organización de los espacios en las instituciones de encierro, y su fuerte impacto en la construcción de la subjetividad de las personas allí alojadas es la existencia, en la mayoría de las unidades penitenciarias, de pabellones que agrupan a las personas según diferentes categorías: “violadores”, “asesinos”, “drogadependientes”, o simplemente “peligrosos”, a quienes se asignan espacios más diferenciados aún, con un grado mayor de aislamiento y sin acceso a ningún beneficio. En ínfimos casos, allí donde la disputa entre la lógica de la seguridad y la lógica educativa resultó en una conquista para la escuela, nos encontramos con “pabellones de estudiantes”. En todos los otros

observamos cómo este espacio celular, recortado de acuerdo a categorías que responden a las “causas” de detención, colocan a estos sujetos al borde de su borramiento como personas, aplastando su singularidad bajo diferentes rótulos.

2. De las sociedades disciplinarias a las sociedades de control

Retomemos el recorrido histórico. Nos situamos ahora en el marco de la crisis de 1930 que interpeló fuertemente al capitalismo, y dio lugar a la aparición del keynesianismo y los modelos del Estado social, lo que más tarde toma el nombre de Welfare State (Estado de bienestar), y en el seno del cual se desarrollaron los modelos claves de integración social. Es decir, modelos que apuntaban a reducir la porción de la población “desajustada”, a través de una cantidad de políticas sociales que las van a asistir. Es decir, el mercado de trabajo de producción industrial va a absorber a la mayor cantidad de población, y para lo que no quede absorbido en el mercado de trabajo va a aparecer la política social, de gestión de lo social, de gestión del conflicto.

En los años cincuenta y sesenta se inicia un proceso de cambio, que en América Latina llegaría tiempo después. Se dieron reorganizaciones y transformaciones de todo orden en la esfera política y económica mundial, el Estado, las distintas instituciones sociales, la familia, la escuela, y los marcos teóricos de pensamiento.

La fractura de la sociedad disciplinaria se produce en el marco del debilitamiento del Estado moderno como regulador de las relaciones sociales y laborales y la constitución de un orden económico mundial, transnacional. Esto ha tenido repercusiones en las organizaciones estatales (Estados nación) que empiezan a debilitarse y a sufrir grandes transformaciones, fragmentación de sus instituciones, mecanismos de tercerización de servicios, así como cambios en sus lógicas de gestión (por ejemplo, de una gestión burocrático-funcional a una modernización basada en criterios de eficiencia y “gerenciamiento”).

Lo que ocurre en las décadas de 1950 y 1960 es que las grandes corporaciones que aparecen como los nuevos agentes de la economía mundial entran en tensión con los Estados nacionales, cuyo forma política se había plasmado en la configuración de territorios diferenciados y en el control social a través del monopolio en el ejercicio de la violencia. Y esto empieza a desarticular el Estado de bienestar.

Ahora bien, el nuevo capitalismo de superproducción que viene a reemplazar al clásico capitalismo de producción, es un capitalismo de productos, de ventas o de mercados. Como consecuencia, se empieza a producir una circulación de capitales financieros en un sistema planetarizado.

Como se observa este nuevo capitalismo es esencialmente disperso, por lo que las instituciones de encierro empiezan a declinar: tal es el caso de la fábrica como modo de organización productiva de la modernidad. Esta última es reemplazada por la empresa que, sin tener un cuerpo edilicio, ni una ubicación espacial fija, puede desplazarse por el planeta de acuerdo a los flujos financieros. Es decir, puede anclarse en cualquier parte del mundo, o en ninguno, e ir cambiando de acuerdo a las leyes del mercado y del consumo.

Poco a poco se empieza a visibilizar que el nuevo instrumento de control social y disciplinamiento es el consumo, con la fundamental participación del instrumento del marketing.

Si en el caso de las disciplinas se aspiraba a un control que perdurara en el tiempo, ahora la planificación es a corto plazo. Los contratos de distinta índole empiezan a perder peso, y las relaciones laborales, así como las amorosas son pensadas bajo el lema “hasta nuevo aviso”. La incertidumbre domina el escenario social, tanto a nivel macro como en el plano de las micro relaciones. En el ámbito laboral esto ha traído graves consecuencias: precarización y flexibilización del trabajo, inestabilidad y expansión de los contratos basura sumado al debilitamiento de aquellas instituciones como los sindicatos que velaban por el cumplimiento de los derechos de los trabajadores. Parafraseando a Gilles Deleuze el hombre que vive en esta época posmoderna ya no se encuentra encerrado sino endeudado (Deleuze, 1995).

Estas transformaciones del mundo del trabajo están íntimamente relacionadas con este nuevo modelo de acumulación capitalista que ya no va a tener que ver con la producción de productos, sino con la circulación financiera.

Y entonces lo que ocurre es que empieza a sobrar gente. Pues la fábrica clásica, llena de maquinarias y obreros, empieza a ser reemplazada por la empresa que, parafraseando a Deleuze (1995) es un alma, que puede incluso prescindir no solo del edificio-fábrica, sino también de una localización geográfica. La dispersión y planetarización que conlleva el desarrollo de las tecnologías tiene en estos casos un fuerte impacto en el mundo del trabajo. Porque de esta manera, lo que empieza a suceder es que sobra gente.

Si pensamos en cómo y cuándo aparecen los conceptos, podemos mencionar que es recién alrededor de 1983 que empieza a utilizarse un término que casi no había existido en las ciencias sociales: exclusión social. Este concepto, que rompe la lógica de la comunidad y nos coloca frente a una sociedad conflictiva y heterogénea, se expande en el discurso de todas las disciplinas y de todas las prácticas. Si la cuestión social⁸ aparece

⁸ La denominación “cuestión social” se había usado por primera vez en el Parlamento francés en 1848,

justo cuando el desafío que se plantea al sistema es qué hacer para mantener integrados y que se vuelvan productivos aquellos individuos que van configurando la incipiente clase obrera, pero además que sean disciplinados; el concepto de exclusión aparece en el mismo marco en donde ya un sector de la población “no nos hace falta”.

Y como diría Hannah Arendt, asumiendo que se trata de algo brutal, “son los inútiles del mundo, la basura social” (“vidas desperdiciadas” en términos de Bauman).

2.1. De ciudadanos a consumidores

En la actualidad, el capitalismo financiero ocupa un lugar central en la organización económica. Esto produce simultáneamente diversos fenómenos que no necesitan del empleo de personas; por ejemplo, se empiezan a organizar mundiales o grandes torneos de fútbol en los cuales se observa una circulación vertiginosa de dinero (venta de jugadores, venta de pauta publicitaria, además de la venta de entradas a los partidos-shows). A otra escala, también nos enfrentamos con el negocio del narcotráfico, la venta de armas o la invención de guerras como uno de los principales dinamizadores del capitalismo. Todo esto no requiere de mucha gente; pero sí de consumidores.

Consumidores de todo tipo: adictos a determinadas sustancias, adictos al consumo de *merchandising* diverso, consumidores de imágenes televisivas y publicitarias, etc.

En términos de organización económica, el mercado ocupa un lugar central en la escena social al generar la ilusión de igualdad, consagrando al nuevo sujeto social: el consumidor. Pues cada vez queda más claro que este nuevo capitalismo no necesita de obreros, no necesita de una actividad fuerte de un mercado que compra y vende fuerza de trabajo, pero no puede sobrevivir sin un consumo masivo de sus productos.

Este proceso de globalización convive con procesos de localización en distintos territorios de los cambios que se expanden a nivel planetario. Así también se van conformando diversos “universos culturales” en distintos lugares y sociedades.

Sabemos que estos particularismos provocan en muchas ocasiones enfrentamientos muy fuertes bajo la forma de luchas religiosas, étnicas, entre otras. En consecuencia, el mundo contemporáneo se presenta globalizado pero al mismo tiempo como un espacio donde conviven, interactúan y entran en conflicto diversas concepciones.

cuando un diputado llamado Lepellier había señalado que los obreros no tenían que votar porque eran inferiores; todo esto dicho ya pasada la Revolución Francesa. En ese momento se empieza a hablar del conflicto social de masas, que Marx llamaría “lucha de clases”.

Todas estas transformaciones afectan las formas de los lazos sociales y, como hemos mencionado, las relaciones en el mundo del trabajo, donde fundamentalmente se observa una flexibilización y precarización de los puestos de trabajo.

La declinación de la sociedad moderna y la emergencia de una sociedad supuestamente más flexible que estimula la satisfacción de las necesidades personales, el hedonismo y el estar a gusto consigo mismo también afecta las posibilidades de construir proyectos colectivos en diferentes ámbitos (laboral, familiar, político, etc.).

Se modifica también la idea de autonomía, se pasa de la obligación moral a cumplir con las reglas consensuadas (contrato social moderno) a la preocupación por la realización personal y el respeto por la singularidad subjetiva.

Evidentemente se ha puesto en juego otra idea de individuo libre, donde las libertades políticas, supuestamente ya conquistadas, son reemplazadas por las libertades psicológicas.

Como señalamos anteriormente, todo esto ocurre en el marco de un retroceso del Estado en la regulación de la vida social y una pérdida de valor del espacio público. Suele decirse que esta sociedad posmoderna implica un “desinvertimiento de lo público” a favor de lo personal, lo íntimo (Fernández, 1999).

Para pensar

A través de los medios masivos de comunicación, fundamentalmente de la publicidad, el mercado nos hace creer que todo está disponible para ser consumido. Pero, ¿es eso realmente así?, ¿todos podemos consumir los productos que se ofrecen?

En primer lugar, resulta evidente que los impactos de la globalización no son los mismos en todas partes y en todos los contextos. Luego, frente a la disponibilidad de productos, no todos tienen la posibilidad material y simbólica de acceder a ellos. Entendiendo por acceso las diferentes modalidades de apropiación y uso de los bienes que ofrece el mercado.

Esta crisis integral que empieza a manifestarse genera, por un lado, fuertes procesos de exclusión económica y social para sectores cada vez más extendidos de las sociedades; así como procesos de desestructuración en la existencia de las personas y los colectivos sociales.

La transformación de las instituciones en general, la pérdida de los sentidos tradicionales que le daban sustento y el debilitamiento de sus reglas y normativas afecta la vida

de las personas, sus formas de actuar y relacionarse en el medio social. Esto suele generar situaciones de gran incertidumbre y perplejidad que resultan difíciles de procesar con los esquemas de interpretación ya constituidos.

Para una profundización sobre los distintos tipos de sociedad y el pasaje de una a otra, ver Deleuze (1995).

2.2. La escuela en la sociedad posdisciplinaria

En el plano de la organización de la institución escolar se produjo una primera transformación con el pasaje de las pedagogías estrictamente disciplinarias a las llamadas pedagogías correctivas. Estas últimas surgieron en el siglo XX a partir del estudio de la infancia que no encajaba en los cánones de la disciplina normalizadora. Sus precursores sostenían la hipótesis de la posibilidad de una socialización universal y rechazaban la pedagogía disciplinaria. En consecuencia, el niño empieza a ser ubicado en el centro de la acción educativa, adaptándose la institución a sus tendencias e intereses naturales, y generando espacios y tiempos más subjetivos y libres de coacciones.

Sin embargo, de acuerdo con J. Varela, esta llamada “Escuela Nueva” que surge en este período realiza un desplazamiento del control: “El control, por tanto, que ejercía el maestro en la enseñanza tradicional a través de la programación de las actividades y de los exámenes se desplaza ahora, haciéndose indirecto, a la organización del medio. Y el objetivo al que se tiende ya no es la disciplina exterior, producto de un tiempo y de un espacio disciplinarios, sino la disciplina interior, la autodisciplina” (1997: 20).

Así comienza a interrogarse sobre cómo alcanzar un nuevo control menos visible, menos opresivo y más operativo. Varela sitúa su perspectiva crítica en los supuestos de esta corriente pedagógica: “Sus sistemas teóricos implican la aceptación de una visión ideológica de la sociedad formada por individuos y aceptan también [...] el positivismo evolucionista que los lleva a pensar que la historia de la educación, en su evolución ascendente, ha pasado por un estadio teológico-dogmático-autoritario –que identifican con la pedagogía tradicional–, y se encuentra en un estadio metafísico-revolucionario, que tiende, con la ayuda de las innovaciones que ellos mismos introducen, a alcanzar un estadio científico-positivo que será el resultado de estudios experimentales sobre el niño y del conocimiento de las leyes que rigen su desarrollo” (1997: 20).⁹

⁹ Introducir esta perspectiva crítica para enriquecer el análisis sobre el control y su relación con las propuestas educativas no implica desconocer la relevancia de los aportes y experiencias que se han llevado

Con el decaimiento de la sociedad disciplinaria y la emergencia de las sociedades posmodernas, y reconociendo antecedentes en las “pedagogías correctivas”, aparecen las llamadas “pedagogías psicológicas”. Autores como por ejemplo Freud y Piaget son considerados para fundamentar esta perspectiva al estudiar el desarrollo infantil en etapas o estadios diferenciados supuestamente universales. Se observa un importante avance de la Psicología en el campo educativo a través de la psicología genética, la psicología del aprendizaje y la psicología evolutiva.

En este momento, la educación se plantea la necesidad de adecuar sus objetivos a los intereses, necesidades, motivaciones y deseos de los alumnos; promoviendo un control exterior débil y un control interior que sea cada vez más fuerte, basado en pautas científicamente marcadas por los estadios del desarrollo.

En relación con esta etapa, Julia Varela (1997) introduce el concepto de “psicopoder”, como aquel que viene a reemplazar al antiguo poder disciplinario basado en la vigilancia permanente y la sanción normalizadora de los sujetos para su disciplinamiento.

El *psicopoder* se sirve de tecnologías que hacen a los alumnos más dependientes y manipulables cuanto más liberados se crean. La marca de la “cultura psicológica” emergente se observa claramente: antes que juzgar o sancionar conductas, se indagan las motivaciones del accionar de cada niño.

La escuela propone un modelo de maestro que ejerce un control sutil en un clima de no-directividad, con la consecuente caída de su antiguo lugar de autoridad, ahora devenido un poder “ganado” por los alumnos. En este marco, se promueve la creatividad y espontaneidad de los alumnos.

En esta búsqueda por formar seres comunicativos, creativos, expresivos, que interactúen y comuniquen bien, los dispositivos psicológicos van a ocupar un lugar estratégico y se constituyen en verdaderos formadores de las subjetividades de la época.

Este proceso, que no sólo ocurre en el ámbito de la institución escolar, también ha sido visto como un proceso de “psicologización de lo social” a partir de una cultura psicológica que intenta explicar todo lo que ocurre en el mundo social, borrando así la inevitable dimensión social, política e ideológica de los fenómenos que van emergiendo. Este es el caso, ya mencionado anteriormente y que bien vale recordar en este punto, de los intentos de explicar el delito entre los jóvenes como una consecuencia directa de un atributo subjetivo y singular.

En el marco del debilitamiento de las sociedades disciplinarias, precipitado luego de la Segunda Guerra Mundial, Deleuze (1995) señala que una crisis y algunas trans-

formaciones generalizadas atraviesan todos los centros de encierro, como hemos venido desarrollando. La escuela, la fábrica, la familia y la cárcel no han permanecido ajenos a estos procesos de transformación.

Deleuze plantea que estas sociedades de control se caracterizan por una nueva idea de poder que implica un control al aire libre, a diferencia de la necesidad del encierro físico de las instituciones clásicas. Si en la etapa anterior los encierros implicaban grandes edificios, altos muros y estrategias para mantener a los sujetos dentro de las instituciones; en esta nueva etapa los encierros son mucho menos rígidos, van cambiando constantemente y no se circunscriben a un tiempo y un espacio recortados.

En el campo educativo se puede ilustrar a partir de la llamada “formación permanente” que de alguna manera intenta sustituir a la escuela clásica y del control continuo que reemplaza a la tecnología del examen. Esta formación es entendida como especialización constante y se erige como necesaria para competir en el mercado y para mantener la condición de empleabilidad en la sociedad actual.¹⁰

Algunos autores han planteado que este y otro tipo de transformaciones abren la posibilidad y el riesgo de que la escuela sea capturada por la empresa y su lógica.

3. Variaciones de la cárcel hoy. Continuidades y discontinuidades

Alrededor de 1960, después de más de cien años de cárcel en el mundo, aparece –junto con otros movimientos en el campo de la salud y la educación– una severa crítica al modelo correccional, cuando se empieza a evidenciar que la cárcel no corrige ni cura a nadie, sino que lo único que produce es más y más reincidencia.

Esto era fundamental ya que todo lo que se hacía en términos de “tratamiento” estaba supuestamente dirigido a que el individuo no volviese a delinquir al volver al medio social. Pero incluso en el marco del Estado de bienestar, con políticas de integración social, las tasas de reincidencia seguían siendo altas. Por lo cual se deducía que la cárcel, como ya había afirmado Foucault, al despertarnos del sueño ilustrado penitenciario de la reeducación, “no es más que una fábrica de delincuentes y de delitos”.

A partir de esto, aparece una fuerte interpelación a la criminología clásica o positivista a través de una corriente contestataria que se va a llamar criminología crítica, que tiene su raíz en Italia –aunque también se desarrolla en Inglaterra–, fundamentalmente a partir

¹⁰ Esta concepción se diferencia claramente de nociones como la de “educación permanente” entendida como derecho a lo largo de toda la vida.

de los aportes de Pavarini y Belosi, entre otros. Todos ellos vienen a contraponerse a la idea de una Criminología como ciencia del orden social que nace para comprender y estudiar al delincuente, aceptando y convalidando el orden social dominante. En la década del 60, estas expresiones denuncian el fracaso del modelo de la criminología oficial, es decir, del modelo correccional. Como efecto se produce el proceso de desmanicomialización de la locura y las penas alternativas, o las alternativas a las penas de cárcel. Podemos decir que en el ámbito de la desmanicomialización se obtuvieron algunos pocos logros, que en el ámbito carcelario no ocurrieron. Ellos mismos han expresado que aquello que pensaron que podía ser una propuesta de “menos cárcel y penas alternativas porque la primera produce delincuentes”, se concretó en la realidad como “más cárcel y además penas alternativas”.

Entonces, en cuanto a la institución carcelaria, se observa que a pesar de la vigencia, e incluso impulso que han tomado los grandes centros de encierro, se expresa una tendencia a la búsqueda de “penas sustitutorias”, al menos para los delitos menores, y la utilización de distintos instrumentos tecnológicos (como por ejemplo los collares electrónicos) que imponen al condenado un control permanente a cielo abierto en cualquier lugar donde se encuentre. Esto puede constituir un ejemplo ilustrativo del mencionado reemplazo de los grandes encierros por moldes mucho más flexibles, lo que Deleuze denomina “un moldeado autodeformante que cambia constantemente y a cada instante” (1995: 280).

Otra de las características de estas sociedades de control es lo que se conoce como su objetivo de “gestión del riesgo” que expresa un cambio en las tecnologías de poder que se utilizan.

Si en la sociedad disciplinaria el control apuntaba esencialmente al cuerpo, el cuerpo individual (su separación, su alineamiento, su puesta en serie y bajo vigilancia), la nueva técnica de poder se aplica a la vida de los hombres, no al hombre/cuerpo, sino al hombre como ser viviente. Es decir, que está destinada a una multiplicidad de hombres. Y este nuevo cuerpo, cuerpo múltiple, es lo que se denomina “población”.

En relación con los temas que nos ocupan en este módulo, podemos pensar en la idea de “población carcelaria” (siempre asociada a determinados índices, rasgos y estigmas que la constituyen como un conjunto homogéneo) y a partir de esta reflexionar sobre las políticas, proyectos y estrategias que se destinan a la gestión de tal población.

Incluso dentro de la cárcel, esta gestión del riesgo y gestión del espacio puede ilustrarse a partir del hecho de que existan pabellones diferenciados para peruanos, travestis, etc. Es decir, grupos sociales que es necesario gestionar con el fin de controlar los

fenómenos aleatorios que pudieren ocurrir. Los gestiona el Servicio Penitenciario, pero también se gestionan entre ellos. Eso es la sociedad del control. Afuera, por ejemplo en la villa, ocurre lo mismo, en cierta medida es la Policía la que gestiona el conflicto; en cierta otra se gestiona entre ellos. Y en esas gestiones siempre existen relaciones de poder y de eliminación.

Lo cierto es que en la actualidad en las cárceles de nuestro país conviven prácticas y modos de organización de los tres modelos societales: la antigua sociedad de soberanía, la moderna sociedad disciplinaria y la más nueva sociedad de control.

Pues si en el primero de ellos el castigo implicaba la eliminación del otro a través del poder descarnado, no podemos negar que aún hoy, en las cárceles, se mueren o se matan, se hacen matar o los hacen matar. Basta recordar algunas de las más terribles noticias de los últimos tiempos: el incendio y tragedia en el Pabellón 16 de la cárcel de Magdalena (provincia de Buenos Aires), con la muerte de 32 presos, asfixiados por inhalación de monóxido de carbono (octubre de 2005). O el supuesto motín e incendio en una de las cárceles de Santiago del Estero que dejó más de 30 muertos y decenas de heridos en noviembre de 2007.¹¹

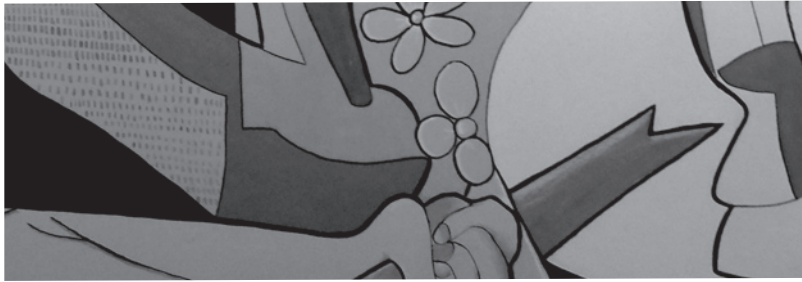
De la moderna sociedad disciplinaria heredamos la presencia y la expansión de las instituciones de encierro. En el transcurso de diez años, la población carcelaria en la Argentina pasó de 29.690 (en 1997) a 52.457 (en 2007).

Por último, estos rasgos coexisten con aspectos de la sociedad de control, donde el Estado reconfigura su rol y “libera” el accionar del mercado. En lo que respecta a las transformaciones relacionadas con el sujeto, el momento sociohistórico actual interpela a los sujetos sociales como consumidores, a partir de lo cual se estimulan personalidades flexibles y moldeables que logren adaptarse a lo que el mercado ofrece en términos de su diversidad de productos.

¹¹ Estos hechos fueron relatados por los medios periodísticos. Ver: <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/subnotas/95693-30236-2007-12-04.html>; <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-58039-2005-10-17.html>.

Bibliografía de referencia

- Daroqui, A.; D. Fridman; N. Maggio; K. Mouzo; C. Rangugni; C. Cesaroni (2006): “Voces del encierro. Mujeres y jóvenes encarcelados en la Argentina”, en *Una investigación socio-jurídica*, Buenos Aires, Omar Favale, Ediciones Jurídicas.
- Daroqui, A., V. Rangugni (1998): “Cárcel y Derechos Humanos: Una asignatura pendiente”, *En Marcha*, de La Asociación Judicial Bonaerense, vol. 4, n°1, p 58. Buenos Aires.
- Deleuze, G. (1995): “Post scriptum. Sobre las Sociedades de control”, en *Conversaciones*, Valencia, Pre-Textos.
- Fernandez, A. M. (1993): *La mujer de la ilusión*, Buenos Aires, Paidós.
- Filangieri, G.: “La science de la legislation”, traducción de 1786, citado por Foucault en *Vigilar y castigar*.
- Foucault, M. (1976): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.
- (2000): “Clase del 17 de marzo de 1976”, en *Defender la sociedad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Goffman E. (1972): *Internados*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Rancière, J. (2007): *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Varela, J. (1997): "Categorías espacio temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo", en *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta.



CAPÍTULO 4. La construcción social del delito

En este capítulo se realiza un recorrido por las principales teorías sociológicas del delito. El análisis sociohistórico de las instituciones modernas presentado en el capítulo 2 nos da el marco para pensar desde allí cómo a lo largo del tiempo se ha construido la noción de delito y de delincuente, es decir, las definiciones que configuran una identidad compleja que impregna nuestros modos de percibir la realidad social. Los medios de comunicación y la propia racionalidad hegemónica de las instituciones modernas signadas por el surgimiento del neoliberalismo como corriente ideológica dominante conforman un telón de fondo para comprender cómo se han instaurado a lo largo del siglo XX las naturalizaciones sobre el delito y la marginalidad. Tomamos de base para la construcción de este capítulo los aportes que Gabriel Kessler sistematiza en “Sociología del delito amateur” (2004), sobre las principales teorías del delito ya que articula un recorrido sustantivo sobre los aportes, críticas y permanencias que cada teoría o escuela han legado en la actualidad.

Deconstruir esta racionalidad nos permitirá poner en cuestión los sentidos naturalizados sobre esta problemática que atraviesan fuertemente las concepciones que sobre los sujetos y alumnos se realizan desde los diversos actores sociales implicados en la gestión tanto de las instituciones de encierro como de las instituciones educativas. Asimismo, realizaremos un intento de articular estas miradas sobre el delito con las concepciones que han ido abonando el campo de las ciencias sociales en torno a la definición de la pobreza intentando deconstruir esta correlación.

1. Comprender el delito. Aproximaciones a las teorías sociológicas contemporáneas

La definición de delito ha diferido y difiere entre escuelas de distintas disciplinas y tradiciones. Si bien los términos delito y crimen han tenido definiciones en todas las épocas, y como veremos a lo largo del capítulo va impregnando como en capas geológicas el sentido común hasta la actualidad, la criminalidad como fenómeno sociológico y político es un problema de la modernidad. La palabra delito deriva del verbo latino *delinquere*, que significa “abandonar, apartarse del buen camino, alejarse del sendero señalado por la ley”. El delito, si tomamos una definición de enciclopedia, es definido como “una conducta, acción u omisión típica (tipificada por la ley), antijurídica (contraria al derecho), culpable y punible”. Supone una conducta que infringe el derecho, es decir, el orden normativo e institucional de la conducta humana en sociedad inspirado en postulados de justicia que regulan la convivencia social y permiten resolver los conflictos interpersonales. En otras palabras, es una acción u omisión que como tiene la posibilidad de ser tipificada o caracterizada en función de un código preestablecido, puede ser y es penada por la ley. Como refiere Foucault en *La verdad y las formas jurídicas*, el proceso de formación del Estado moderno como “expropiación del conflicto social” en manos del Estado, con la aparición del sistema penal conforma la génesis histórica del fenómeno de la criminalidad como problema político, sociológico y filosófico.

Desde Aristóteles, existieron intentos por establecer una definición universal del delito, en aquel momento a través del concepto de derecho natural, creando así lo que se denominó “delito natural”. En su *Ética a Nicómaco*, Aristóteles distingue entre la justicia legal o convencional y la justicia natural. A su vez, insiste en que el ser humano posee como rasgo fundamental la racionalidad, característica que le permite indagar la vida particularmente humana. Este principio se sustenta en la idea de que los seres humanos compartimos unas características comunes, una “naturaleza” o “esencia” que se manifiestan en características físicas, biológicas, psicológicas, sociales y culturales, entre las que se encuentra la racionalidad.

Más adelante, el estoicismo¹ retoma este concepto de racionalidad desde otro punto de vista. La naturaleza humana forma parte del orden natural. La razón humana se de-

¹ Movimiento filosófico que se originó en el período helenístico fundado por Zenón de Citio en el 301 a.C., adquirió gran difusión en todo el mundo grecorromano, gozando de especial popularidad entre las elites romanas.

fine como una chispa del fuego creador, del logos, que ordena y unifica el cosmos. La ley natural es ley de la naturaleza y, la ley de la naturaleza humana es la razón que ha sido implantada por los dioses. Como la razón puede pervertirse al servicio de intereses fuera de la propia razón se afirmaba, que la ley natural es la ley de la recta o sana razón.

De este modo, Cicerón,² quien toma como fuente intelectual el estoicismo, afirmará que para el hombre culto la ley es la inteligencia, cuya función natural es prescribir la conducta correcta y prohibir la mala conducta. Pensemos que Cicerón escribe en el contexto de la formación del Derecho romano, el cual es fundamental para la posterior idea del Estado de derecho.

La impronta teísta del estoicismo en general y de Cicerón en particular permitió al cristianismo apropiarse y reorientar estos postulados. En la Edad Media, Tomás de Aquino partirá de la idea de Cicerón pero reformulará la idea de ley divina: Dios ha establecido una legislación eterna para el mundo natural y el mundo humano, pero la plena comprensión de esa ley divina es un proceso en movimiento y eso es lo que la define como ley natural.

De todos modos, aún en la actualidad se continúa asociando el derecho natural a la doctrina moral de la Iglesia católica, ya que esta suele apelar a la ley natural cuando realiza pronunciamientos morales, asumiendo el derecho natural como un código de conducta fijo y preestablecido, cuyo depositario es la propia Iglesia católica.

Tomás de Aquino sostuvo el iusnaturalismo o racionalismo dando origen a las teorías del contrato social. El iusnaturalismo fue una doctrina muy influyente que se consolidará siglos después, tras la Segunda Guerra Mundial, como consecuencia del cuestionamiento de la obediencia de los ciudadanos a los regímenes políticos totalitarios que se adjudican, en parte, a las doctrinas racionalistas.

Hasta aquí recorrimos un primer trayecto que proporciona algunas pistas en esta reconstrucción histórica y social del delito.

En este sentido este primer recorrido por la historia remota nos demuestra la necesidad social de definir el derecho como parte inherente a la conformación de las sociedades de todos los tiempos, entendiendo así que tanto el derecho como el delito son construcciones históricas y políticas que aluden a los tipos de comportamientos que una sociedad, en un determinado momento considera punibles.

El delito, entonces, fue siempre una preocupación central para las teorías sociológicas, para la política, la filosofía, la psicología. Cada escuela, cada teoría, cada paradigma,

² Marco Tulio Cicerón (106-43 aC) fue un jurista, político, filósofo, escritor y orador romano. Es considerado uno de los más grandes retóricos y estilistas de la prosa en latín de la República romana.

trató de dar su explicación sobre este fenómeno social. Sin embargo, como afirma Pegoraro (2008: 65) “el delito no tiene esencia alguna, ontológicamente no existe; lo que existe es la ley que lo crea, define y en algunos casos lo persigue”.

Decir que el delito no existe sin duda es provocativo. Pero si agregamos a esta afirmación que el delito sólo existe porque hay conductas que así son definidas y por lo tanto son históricas y situadas, ya no resulta tan provocativo sino que nos invita a reflexionar y hacernos preguntas que nos permitan deconstruir el sentido común en nuestras prácticas cotidianas.

Para pensar

¿Qué conductas eran consideradas ilegales en décadas atrás y ahora no lo son?, ¿qué conductas son consideradas “delito” en nuestra sociedad?, ¿cuáles de estos delitos reciben la pena de reclusión?

A partir de aquí, y teniendo en cuenta esta mirada histórico-política de los fenómenos sociales, proponemos adentrarnos ahora en un recorrido que permita deconstruir y reconstruir críticamente cómo se ha configurado y explicado el delito a lo largo del siglo XX, y cómo estos abordajes e interpretaciones impregnan las prácticas cotidianas de las instituciones implicadas en el trato con las personas detenidas, así como de nuestras propias concepciones como ciudadanos, como profesionales y como docentes.

Proponemos un itinerario por las principales teorías sociológicas del siglo XX, intentando profundizar en algunas corrientes que se alejan de las nociones de orden naturalista vinculadas a los iniciales desarrollos de Cesare Lombroso de finales del siglo XIX.³ Estas concepciones no son ingenuas –ninguna lo es–, pero particularmente los desarrollos lombrosianos lanzan al mundo lo que se conocerá como “criminología” desde una posición que adjudicaba “científicamente” ciertos dictámenes sobre los rasgos de los delincuentes, basados sobre leyes invariables, que determinaban quiénes serían los réprobos y quiénes los elegidos (Neuman, 2005).

³ Ezechia Marco Lombroso (Verona, 1835-Turín, 1909), conocido con el pseudónimo de Cesare Lombroso, médico y criminólogo italiano, representante del positivismo criminológico, llamado en su tiempo “la nueva escuela” (Nuova Scuola). Su obra clave es *El delito. Sus causas y remedios* de 1876, donde define al “delincuente nato”. Un aspecto particularmente difundido de su obra es la concepción del delito como resultado de tendencias innatas, de orden genético, observables en ciertos rasgos físicos o fisonómicos de los delincuentes habituales (asimetrías craneales, determinadas formas de mandíbula, orejas, arcos superciliares, etc. En esta concepción el hombre delinque por razones antropológicas ajenas a su control.

Aún hoy muchos de sus preceptos acompañan nuestro sentido común y son parte de comunidades de prácticas y discursos en las cárceles e instituciones de encierro. Por eso intentaremos que este recorrido nos permita complejizar y poner en tensión estas primeras definiciones sobre los delincuentes que han configurado los estereotipos más crueles e injustos de los desarrollos positivistas al definir a los delincuentes como una minoría con particularidades específicas que los harían diferentes al resto, mostrando de manera elocuente cómo la ciencia no es neutral ni apolítica.

De manera que los aportes del campo de la sociología que analizaremos a continuación permiten abonar la comprensión del delito como construcción social. El recorrido que se desarrolla será el siguiente:

- A. La Escuela de Chicago y las teorías culturalistas
- B. Ecología del delito
- C. Teoría del control social
- D. Teoría de la anomia o la tensión
- E. Teoría del etiquetamiento o de la rotulación
- F. Teorías multifactoriales

Sin pretender realizar un análisis exhaustivo, nos interesa recuperar los principales conceptos y aportes relacionados con la comprensión del delito así como las principales críticas de que han sido objeto las diversas escuelas y teorías, que permiten comprender la evolución histórica de este concepto y el modo en que estos sentidos coexisten, impregnan y alimentan el imaginario social, atendiendo a que estas construcciones históricas situadas implican posiciones ético-políticas. Como afirma C. Beccaria en *De los delitos y las penas*: “Las leyes nos hacen sufrir porque somos culpables, porque podemos serlo o porque alguien quiere que lo seamos”.

A. La Escuela de Chicago y las teorías culturalistas

Un primer grupo de trabajos se inscribe dentro de las aproximaciones culturalistas, cuyos orígenes se ubican en los Estados Unidos en los años treinta. Para estas teorías el delito se sustenta en una serie de valores que fomenta una actitud delincencial, poniendo el acento en la adquisición de los mismos por parte de los individuos. Dicho de otro modo, las personas se vuelven delincuentes por la frecuentación de pares con tales orientaciones.

Esta afirmación, que puede resultar obvia y simplista en la actualidad, en los años treinta tuvo un valor explicativo muy significativo. Por un lado implicó un corte con las

teorías de tipo naturalista que como vimos adjudicaban a determinados grupos étnicos una natural “inclinación al delito” debido a factores idiosincráticos o innatos y por el otro, permitió comprender cuestiones sociales muy significativas de la época que veremos más adelante.

Sus dos conceptos centrales son:

1. El principio de aprendizaje, es decir la noción de que las pautas delictivas se aprenden de otros
2. El principio de asociación diferencial, que alude a que el aprendizaje, en este caso del delito se da con “otros significativos” (Sutherland, 1939).

Ambos conceptos son clave en la teoría sociológica de la desviación social que desarrolla Sutherland quien afirma que la conducta delictiva se aprende en asociación con aquellos que definen esa conducta de modo favorable y en aislamiento de aquellos que la definen negativamente.

Al mismo tiempo, la idea de que las conductas delictivas requieren de un proceso de aprendizaje y de que es precisa una socialización delincencial, que supone un proceso de larga duración, permitió comprender que la relación entre la crisis económica (la crisis de 1930 que golpeaba a los Estados Unidos en aquel momento) y el delito no eran procesos automáticamente interdependientes o inmediatos.

Estos conceptos despertaron un especial interés por el estudio de las pandillas o las bandas, atendiendo a que en esos ámbitos se produce un efecto de aprendizajes mutuos del delito, entre otros.

A partir de los estudios etnográficos de la Escuela de Chicago durante los años veinte, Clifford Shaw y Henry McKay (1931) elaboraron la teoría de la desviación basada en los principios mencionados. Los actos desviados serían por lo tanto una consecuencia de la socialización en ambientes con valores y normas distintos a los de la sociedad en general. Para sus estudios, los investigadores dividieron a la ciudad de Chicago en zonas, comparando la tasa de delincuencia, es decir la relación entre el número de delincuentes y el total de la población de cada zona. Los datos evidenciaron que el valor de la tasa disminuía conforme se alejaban del centro, y lo que es más interesante, que estos valores no se modificaron durante los años 1900 a 1920, a pesar de que en este período hubo grandes movimientos de población que cambiaron la composición étnica de cada zona. Estos análisis concluyeron que la subcultura desviada formaba parte de la idiosincrasia de algunos barrios, y se iba reproduciendo a partir de ser transmitida a los nuevos habitantes. A su vez, a partir de los estudios complementarios descubrieron que cuando se

producía un aislamiento relativo de los grupos inmigrantes que les permitía mantener sus valores, el delito era menor, es decir no había, para las nuevas generaciones, riesgos de asociación diferencial. Por el contrario, en los barrios donde se produce el encuentro entre nuevos inmigrantes y población con valores distintos se produce un conflicto cultural para las nuevas generaciones que se sienten en tensión entre los valores de sus familias y las nuevas formas de vida.

Pensemos que a comienzos del siglo XX, nos encontrábamos ante un fenómeno de alta inmigración, con formación de proletariado urbano, encuentro de culturas diferentes y alto crecimiento urbano. En este contexto, la Escuela de Chicago aborda la cuestión del delito como un problema de desorganización social. Este concepto permitía pensar en los fenómenos que se producían cuando sociedades y grupos tradicionales, en particular los inmigrantes de las zonas más relegadas de Europa, llegaban a las grandes ciudades norteamericanas y se enfrentaban con nuevas oportunidades económicas, nuevos sistemas de valores, etc. El choque entre culturas tradicionales y valores modernos provocaba, según los sociólogos de los años treinta, una desorganización social por la cual para muchos grupos sociales una manera de vencer, o de poder adaptarse a esta nueva sociedad, era por medio del delito.

La Escuela de Chicago postuló también en función de estos estudios una relación entre urbanización y delito que ha sido muy discutida desde entonces, dado que implica un cierto juicio moral en contra de la vida en las grandes ciudades. Las evidencias empíricas han fundamentado las críticas. La cuestión de la escala entra en juego, ya que el tamaño de las concentraciones de población vuelve posible el desarrollo de ciertos bienes y servicios. Por ejemplo, se sostiene que al aumentar la concentración de la población, se incrementa el número de consumidores de drogas, en consecuencia, la existencia de un número mayor de vendedores, lo que a su vez favorece el desarrollo de una red social relacionada con esta problemática, que implica la posibilidad de reclutamiento y extensión del consumo (Fischer, 1984).

Por último, otro de los importantes aportes de la Escuela de Chicago se refiere al delito de cuello blanco, que es una de las cuestiones centrales que habitualmente quedaban y quedan por fuera de los análisis sobre el delito, en especial desde la opinión pública. Es decir, el delito producido por aquellos que conocen los intersticios del sistema para poder apropiarse de oportunidades en forma privada, el delito de los sectores de poder. Los estudios de Edwin Sutherland centrados en este tipo de delitos muestran que la desviación no tiene que ver necesariamente con la falta de medios para llegar a fines legítimos, sino más bien con lo ilimitado de los fines. En efecto, cuanta más educación posea una

persona y mayor conocimiento sobre estos intersticios tanto en empresas o en el sector público, mayor será su potencial como posible delincuente.

La Escuela de Chicago cayó en un fuerte descrédito a partir de la crítica que se le formuló a la concepción de desorganización social como generadora de delito, por tratarse de una posición fuertemente etnocentrista que supone el desconocimiento de que en cada tipo de configuración social hay una determinada organización que no necesariamente coincide con la configuración social dominante. Donde se ve “desorganización” hay en realidad una lucha de intereses por la imposición de determinadas idiosincrasias culturales y sociales.

Otra de las críticas es la que se realiza a la asociación entre el concepto de “desorganización” producto del crecimiento urbano y la migración.

Desde la propia Escuela de Chicago, Whyte (1943) realiza una detallada observación etnográfica de pandillas y donde antes sólo se veía desorden, él observa un sistema de reglas alternativas. Publica un libro que evidencia estas cuestiones: *La sociedad de la esquina*, donde reconstruye la presencia de jerarquías, códigos, pautas y sistemas de valores en el interior de las pandillas estudiadas y que es una obra clave de la sociología de la desviación.

Sobre el tema urbanización y delito, se recomienda mirar y analizar la película *Pandillas de Nueva York* (Scorsese, 2002).

B. Ecología del delito

La tradición de la Escuela de Chicago se recupera décadas más tarde a partir del interés en la formas de configuración urbana. Los nuevos estudios aportan su mirada de los sujetos y ponen el énfasis en los elementos de la organización urbana que podrían tener algún tipo de relación o favorecer el delito. Estas teorías también denominadas como ecología del crimen, buscan explicar por qué algunas comunidades concentran delitos a lo largo del tiempo aunque sus habitantes y algunas condiciones sociales se modifiquen (Shaw y McKay, 1942; Sampson y Groves, 1989; Sampson, 1995; Wacquant, 2001).

La teoría ecológica destaca la influencia del factor espacio en los centros urbanos mostrando que la delincuencia se concentra en ciertos puntos o sectores: estacionamientos, subterráneos, etc. donde los propios residentes o la policía cuentan con limitadas posibilidades de vigilancia y observación de estas áreas públicas adyacentes.

A partir de estos estudios también se comienza a mostrar que el modo en que se definía hasta el momento como un “conflicto familiar”, como por ejemplo el hacinamiento, genera una determinada cantidad de problemas que configuran condiciones para el delito en relación con un ambiente que promueve niveles altos de conflictividad por la falta de espacio: promiscuidad sexual, mayor dificultad para realizar tareas de la escuela, mayor propensión a salir a la calle porque la casa es un lugar poco agradable para estar, etc. Como se ve, en esta configuración del espacio habitacional se transparenta una relación no en términos de causalidad directa, pero sí de una vinculación significativa entre temas urbanos y configuración del delito.

Un segundo tipo de estudios que realiza esta corriente se centra en las características de determinados barrios donde hay mayores tasas de delito, independientemente al “tipo de personas” que lo habitan. Por ejemplo en los estudios norteamericanos los que se llaman barrios mixtos, es decir donde hay sectores de comercios y sectores de casas de residencia se producen mayor cantidad de delitos, dado que esos comercios se encuentran sin cuidado durante parte del día y la noche sin personas y sin cuidado, ofreciendo mayores oportunidades para la comisión de delitos.

Un tercer tipo de estudios se focaliza en la estigmatización de determinados barrios por considerarlos peligrosos. La reputación de peligro pareciera tener un efecto de espiral que va incrementando la peligrosidad y el delito en el barrio. Esto sucede porque los barrios empiezan a tener mala reputación; y por eso las clases medias o más pudientes se van, quedando sólo los sectores con menor poder adquisitivo. Lo que en un comienzo puede ser un rótulo simbólico, a partir de determinados hechos aislados, o coyunturas, luego produce efectos reales sobre la generación de delitos y la peligrosidad de los lugares. Las personas que se retiran de estos barrios, que son las que cuentan con mejores condiciones económicas, habitualmente también poseen mayor capacidad de presión sobre la Policía para que los proteja a ellos, por lo tanto estos servicios públicos también se retiran con ellos, quedando los barrios de origen con menor control policial y/o menor seguridad privada (Kessler, 2006).

El Estado también comienza a acostumbrarse y aceptar que en esos barrios es normal que ocurran más delitos, naturalizando la falta de seguridad y dejando en mayor intemperie a estos espacios.

C. Teoría del control social

La teoría del control social elaborada por el sociólogo y criminólogo estadounidense Travis Hirschi señala la utilidad del control social como instrumento eficaz para que los individuos puedan anticipar las consecuencias que les puede ocasionar la comisión de una transgresión o delito. Su teorización más famosa data del año 1969, con el trabajo “Causas de la delincuencia”, donde define explícitamente un cambio de posición en relación al delito. El autor lo define explícitamente: el problema no es la desviación sino todo lo contrario; por qué este tipo de acción no es efectuado.

En este trabajo se presenta una fuerte consideración respecto de las tendencias delictivas como inherentes a la condición humana. El autor parte de una perspectiva pesimista de la condición humana que se traduce en un abandono de la pregunta clásica acerca de por qué algunos delinquen, presuponiendo lo contrario: cualquier persona, ante circunstancias propicias, puede cometer un acto delictivo. Hirschi parte de la premisa de que cualquier persona ha tenido la tentación en alguna ocasión de hacer algo “fuera de la ley”, pero ante la posibilidad de ver expuesta su conducta a la luz pública, se inhibe de esta tentación. En cambio, aquellos que tienen poco que perder se dejarán tentar en mayor proporción.

Desde estas premisas, los estudios se orientan a las instituciones que retienen esas tendencias delictivas aparentemente innatas: la familia, la escuela, la comunidad barrial y el ambiente profesional. En tales casos, sólo un cálculo racional podría disuadirlo de delinquir, pero dado que el delito da gratificaciones más rápidas que el respeto a la ley, no hay muchas barreras para no cometerlo. Aparece aquí un concepto central, que es el de interdependencia. Este concepto alude a que cuanto mayores interconexiones, relaciones y vínculos hay entre una persona y otras que le son significativas en ámbitos como la familia, el trabajo o la escuela, menores son las posibilidades de cometer delitos. Desde esta mirada, la explicación del delito es simple: si un individuo delinque es porque se han debilitado o disuelto los lazos que lo unen a los otros miembros de la sociedad. Por lo tanto, el delito se produciría por debilitamiento de las instituciones dejando lugar a una lógica de satisfacción y gratificación inmediata. Las teorías del control social ponen mucho énfasis en la presencia de instituciones y de relaciones significativas como freno a la emergencia del cálculo racional puro que llevaría al delito.

Hirschi presenta cuatro dimensiones que dan eficacia al control social:

1. Las relaciones sociales fuertes fomentan la conformidad con las normas. Por el contrario, para aquellos individuos que no se sientan muy vinculados con su

- familia, amigos o compañeros de trabajo, los costos de la conducta desviada son menores.
2. La estructura de oportunidades legítimas para satisfacer intereses y necesidades dan a las personas más ventajas en la conformidad. Los que tienen poco control o reducida confianza en el futuro tienen más posibilidades de presentar pautas de conducta desviadas de la norma.
 3. La implicación fuerte en actividades lícitas (trabajar, estudiar, practicar deportes) inhibe el comportamiento desviado. La ausencia de actividad en estas facetas cotidianas puede suponer terminar empleando el tiempo en actividades no legítimas.
 4. Las creencias: los individuos que aceptan y asumen las pautas morales preponderantes en la sociedad en la que se inscriben y que respetan la autoridad tendrán más facilidad para reprimir las tentaciones, que los que se muestran más disconformes a estas pautas morales.

Así pues, una posición social privilegiada y una cierta formación del carácter son factores que ayudan a generar pautas de conducta conformes a las normas convencionales.

Años más tarde se advierte un punto de inflexión en las teorías del control social con el pasaje de un mayor énfasis del control externo al control interno. Si en un principio se estudiaba el rol de la familia, la escuela, el grupo de pares y el barrio, años más tarde, el mismo Hirschi junto a Gottfredson, ponen de relieve en su teoría del autocontrol algunas características internas de determinadas personalidades, en lugar de explicarlo por la pérdida del debilitamiento institucional.

En *Una teoría general del crimen* publicado en 1990, afirma que la principal característica de los delincuentes es una propensión al “presentismo”, es decir una incapacidad para diferir gratificaciones. En esta fuerte preferencia por el presente no se pueden medir las consecuencias futuras de las conductas y de este modo se tiene un escaso control. O sea que con el delito se juega una incapacidad de diferir una gratificación inmediata.

En este sentido, desde una posición más cercana a una psicología positivista que a la sociología, se tratan de marcar los rasgos de personalidad que tienden al delito como las personalidades hiperquinéticas, muy impulsivas, o de bajo coeficiente intelectual, que se caracterizan por presentar un “bajo autocontrol”.

Gottfredson y Hirschi utilizan la idea de “bajo autocontrol” para explicar la delincuencia ordinaria o delito común. En efecto, el delito común, de baja escala, requeriría escasa planificación, poco esfuerzo y conocimiento, y brindaría una ganancia pequeña pero rápida. Este débil control de sí implica: la búsqueda de resultados inmediatos y soluciones

fáciles; una dificultad para comprometerse con proyectos a largo término; la alta impulsividad en la acción y una cierta insensibilidad sobre los daños causados a otros.

Como hemos analizado, estas teorías van dejando de lado la cuestión social, y se constituyen en una criminología con fuerte éxito durante los gobiernos de derecha en Estados Unidos, y que fueron rescatados muy fuertemente a partir de la revivificación neoconservadora en los años ochenta. El eje de análisis no está en la estructura, sino en el individuo. De este modo, siempre en las teorías criminológicas está presente la tensión entre estructura y sujeto, entre agencia y sujeto.

A partir de estos postulados diversos estudios se dedicaron a investigar de dónde surge este bajo autocontrol de los sujetos, indicando que mayoritariamente aparece en los déficits de socialización primaria. Esta definición resultó en una convergencia positiva entre las teorías más duras y los sectores más progresistas ya que desde ambas perspectivas se puso énfasis en la necesidad de acentuar la importancia de la educación de los primeros años de vida. En general, al ubicar esta tendencia al presentismo en la socialización primaria, se propone un mayor control parental y la sanción de comportamientos problemáticos, aunque evitando los castigos. A su vez se proponen políticas preventivas, que deberían orientarse a corregir estos déficits de socialización y a evitar las oportunidades para que tales tendencias puedan derivar en conductas delictivas.

D. Teoría de la anomia o la tensión

Las teorías del control social, si bien perdurables aún en la actualidad, son desplazadas en pleno esplendor del funcionalismo, hacia fines de los años cincuenta, por la teoría que se considera con más éxito en la explicación del delito y, en general, con más difusión en las ciencias sociales, la teoría de la tensión o de la anomia de Robert Merton.⁴

La teoría de la tensión sostiene que el delito es causado por la dificultad que tienen determinados sectores, sobre todo los que viven en la pobreza, para alcanzar por medios legítimos metas socialmente valoradas, ya que sostiene que en la sociedad existen trayectorias institucionalizadas hacia el éxito. De este modo, los delinquentes potenciales se

⁴ Robert Merton (1910-2003) fue un sociólogo estadounidense, padre de la teoría estructural-funcionalista junto a Talcott Parsons y autor de obras como *El análisis estructural en la Sociología* (1975). Merton es uno de los autores clásicos de la escuela estadounidense que desarrolló esta disciplina. Privilegia un análisis de la sociedad a través de las partes que la integran y la relación entre ellas, y sus funciones manifiestas y latentes.

caracterizan por experimentar fuerzas contradictorias que les crean un conflicto interno o tensión dado que no pueden acceder a dicho “éxito”, y por lo tanto una de las formas de resolución es la adopción de un rol delincuente.

Las fuentes de esta tensión son tres: la situación social (pobreza), el género (masculinidad) y la edad (adolescencia o adultos jóvenes).

Así, el delito es definido como una suerte de rol en el sentido estructural-funcionalista, es decir, como una relación establecida entre el actor y los otros con una significación funcional para todo el sistema social.

Merton fundamenta su estudio en la idea de que existe un conflicto básico entre la estructura social y valores culturales, esto es, entre los objetivos considerados legítimos por una sociedad y los medios para alcanzarlos. La anomia se produce cuando hay una tensión entre los objetivos que son socialmente legítimos (por ejemplo, en una sociedad capitalista, acceder a determinados bienes y servicios que cuestan dinero) y los medios legítimos para llegar a esos objetivos (por ejemplo, tener trabajo como fuente de ingreso para satisfacer esas necesidades legítimas).

Frente a la anomia,⁵ Merton encuentra cinco formas de adaptación posible: innovación, retirada, ritualismo, conformidad o rebelión. En todas estas formas se ponen en relación los objetivos y los medios. Por ejemplo, el caso en el que se aceptan los objetivos culturalmente legítimos, pero los medios para alcanzarlos son ilegítimos es lo que Merton llama innovación. Es lo que Kessler, en su libro *Sociología del Delito Amateur*, denomina el atajo para poder llegar a esos objetivos legítimos con medios que pueden ser ilegítimos e ilegales para la sociedad pero no para un determinado subgrupo. Esta explicación fue muy difundida ante el delito juvenil y que en la actualidad todavía está vigente en los comentarios del tipo “el chico ve que el otro tiene las zapatillas Nike y busca un atajo para tenerlas”, el atajo es el robo. Este es un ejemplo clásico de innovación mertoniana.

A partir de este principio se erige toda una reflexión sobre el delito económico en una sociedad que considera a la riqueza como el objetivo socialmente más valioso.

Las principales críticas que recibe esta teoría se relacionan con el supuesto netamente económico de los objetivos sociales. En este sentido, es necesario señalar que Merton escribe en un período de bonanza económica en Estados Unidos y que lo que considera

⁵ Si bien esta corriente es considerada una teoría de la anomia, ella se aparta de la visión durkheimiana. Una diferencia central es que, donde Durkheim veía sobre todo la ilimitación de los fines, Merton encuentra la ilimitación de los medios: los individuos saben lo que quieren, pero no saben cómo llegar a ello, mientras que en Durkheim sucede lo contrario: la anomia acaece en períodos en los que los individuos ya no saben qué pueden esperar.

como objetivos legítimos de la sociedad se deriva de lo que él observa, quizás de una manera estereotipada, como la imagen de la clase media norteamericana ascendente. En esta línea entonces, las críticas provenientes aluden fundamentalmente a que no necesariamente los objetivos legítimos de una sociedad y/o de todos los grupos de una sociedad son económicos, sino que hay otros.

Un segundo grupo de críticas se centra en que esta teoría no puede explicar la delincuencia en los sectores medios y altos, es decir la explicación de la corrupción, del delito de cuello blanco, entre otros, ya que no da cuenta de por qué quienes tienen acceso a beneficios económicos cometen delitos.

Una serie de investigaciones empíricamente muy potentes de los años setenta en los Estados Unidos demuestran exactamente lo contrario. Según la teoría de la anomia mertoniana habría más propensión al delito cuanto más elevada sea la aspiración de los sujetos y más acotados los medios para conseguirlos. Una especie de regla de tres simple que mostraría que las ganas del atajo son mayores. Lo que muestran las otras investigaciones es que puede suceder exactamente lo contrario. Se empieza a percibir que en los grupos de procedencia muy baja en términos socioeconómicos, la aspiración elevada no necesariamente es un predictor de delincuencia. Por ejemplo, donde existían objetivos de estudios muy elevados, esa aspiración elevada era un signo, un indicador de integración social muy fuerte. Se contradice así la teoría de que la combinación entre aspiraciones muy altas y medios muy restringidos conduce al atajo, a la delincuencia. Se afirma que de ningún modo esto implica una especie de juego funcionalista entre medios y fines, medios para llegar a ese objetivo. Estos estudios dan cuenta de que estos objetivos, se alcancen o no, son y actúan como un indicador de fuerte integración social.

En el nivel de los grupos se produce una negociación entre medios y fines, que consiste en adaptar los objetivos a los medios disponibles y reconstruirse una historia por la cual se pueda ir accediendo a dichos objetivos. Esta construcción de una narrativa y trayectoria que va trazando una coherencia entre los objetivos y los medios está fuera de la idea mertoniana.

Sin embargo podemos decir que la innovación mertoniana en algunos casos es un factor importante de explicación dado que el delito tiene formas cada vez más heterogéneas, y por lo tanto requiere también de explicaciones heterogéneas.

Uno de los intentos más recientes de rescatar aspectos centrales de la teoría mertoniana haciendo foco en la anomia institucional lo representan autores como S. F. Messner y R. Rosenfeld. Para ellos, las disfunciones institucionales repercuten negativamente en la organización de la sociedad en general y en especial en la prevención y control del

delito donde se juega fuertemente el concepto de interdependencia que provoca la hipertrofia de las instituciones económicas que se han impuesto a las demás, predominando casi sin oposición alguna. Por ello, la prevención y control del delito se ven afectados por la anomia en un plano cultural y por la erosión de las instituciones sociales que produce esta sobredimensión de las instituciones económicas. El debilitamiento entonces impediría desplegar su connatural eficacia para la prevención y control social. La hipótesis de base es que en términos de prevención y control social del delito, este es más eficaz cuando se produce mayor inserción en instituciones no económicas como asociaciones, clubes, iglesias, instituciones políticas, educativas, etc.

Al mismo tiempo es importante tener en cuenta que el tipo de participación en determinadas instituciones es distinto que en otras; esto tiene consecuencias o derivaciones en términos políticos, dado que esas instituciones pueden tener muy diversos perfiles de participación según sea el perfil de dichas instituciones, desde una Iglesia, un sindicato, a un partido político.

Lo interesante de la teoría de la anomia institucional es que trata de identificar qué es lo que media entre la privación y el delito, para no reducirlo a una causalidad únicamente de carácter económico.

En este sentido también resultan significativos los estudios que revisan la relación entre anomia y equidad. Demuestran que los individuos se comprometen con determinadas acciones esperando recibir un trato que consideran equitativo y más o menos equivalente de quienes consideran sus pares. De este modo la situación de anomia no se da tanto cuando no se llega a ese supuesto objetivo preestablecido de antemano sino que la anomia se produce cuando se percibe que a igual esfuerzo existen tratos diferenciales: el otro recibe un trato diferente y mejor que el mío.

— Esta relación entre las teorías de la anomia y las teorías de la equidad, ayuda a pensar una de las cuestiones más interesantes, pero al mismo tiempo más complejas de observar empíricamente, que es la relación entre desigualdad y delito.

La mediación entre desigualdad y delito no es tan obvia; la desigualdad es un fenómeno general, complejo y multidimensional, como hemos visto al inicio de este módulo. Sin embargo, el modo singular en que cada individuo experimenta, percibe o hace carne la desigualdad no es tan evidente. Algunos estudios acentúan que la tensión se produce

no por la dificultad para el logro de un objetivo determinado, sino por el sentimiento de inequidad. Observan que los individuos emprenden acciones esperando recibir un trato y un resultado equitativo de sus pares y que el sentimiento de injusticia genera un malestar grande y puede ser la fuente de conductas conflictivas. Esto establece un cambio central en la teoría mertoniana, porque implica que los individuos no entablan una acción con una idea preestablecida de logros, sino más bien a partir de ciertos principios de justicia distributiva y lo que constituye la fuente de anomia es su no cumplimiento, más allá del monto de lo obtenido.

En este sentido, estas teorías impregnan la corriente de estudios sobre juventud y delito que tiene un desarrollo muy vasto a partir de mediados de los años sesenta. Cloward y Ohlin (1960) realizan una integración de las teorías de la tensión y las teorías culturalistas para explicar el delito juvenil. Estos autores, a partir de la idea de asociación diferencial, establecen tres tipos de subculturas delincuentes: una forma criminal, donde la subcultura promueve robos utilitarios; una forma conflictiva, con la utilización instrumental de la violencia; y una subcultura de retiro que promueve el consumo de drogas. La tensión estaría presente en jóvenes de sectores populares que no pueden alcanzar los objetivos definidos socialmente y encuentran en las bandas el sostén normativo para romper con los valores convencionales. Los grupos, a su vez, transmiten técnicas de acción y tienen el poder para apropiarse, en el interior de ciertos barrios, de un tipo de actividades económicas ilegales (robos, venta de drogas, etc.) que les aseguran control territorial y ventajas económicas (Kessler, 2007).

El mayor cuestionamiento a la teoría mertoniana en relación a cómo se conciben las aspiraciones elevadas como predictores de delito en poblaciones marginales, proviene de las investigaciones de Short y Stroddbeck (1965). En un estudio sobre seis bandas de adolescentes de Chicago, los autores encuentran que los jóvenes que cometen con más frecuencia infracciones contra la propiedad son quienes perciben como más limitadas sus oportunidades de éxito escolar o profesional. De este modo, las aspiraciones elevadas no parecen estar en la base de dichas acciones, aun cuando sus posibilidades les aparezcan como limitadas. La conclusión, entonces, es que las aspiraciones elevadas constituyen un indicador de una identificación con los valores convencionales y no un predictor de tensión.

A pesar de las críticas, creemos que la teoría de la tensión de Merton y los estudios que la complementan y actualizan requieren ser consideradas cuando se estudian problemáticas relacionadas con el delito. No se trata de postularlas como teorías de alcance general, pero sí resultan útiles para explicar ciertos casos donde se experimenta de manera subjetiva esa tensión entre objetivos y medios legítimos.

E. Teoría del etiquetamiento o de la rotulación

Hacia fines de los años sesenta la crítica al funcionalismo desde el interaccionismo simbólico, que tiene en Georges H. Mead y Erving Goffman a algunos de sus principales exponentes, también criticó fuertemente la teoría de la anomia. Para decirlo sencillamente, dicha tradición teórica tuvo vastos efectos en las ciencias sociales; se ocupó especialmente del individuo activo y creativo y se interesó en la naturaleza de las acciones de los individuos en la vida social cotidiana, centrándose en los fenómenos sociales a pequeña escala.

En este sentido cobraron importancia los estudios que propusieron un cambio de perspectiva invirtiendo el orden de cómo se venía reflexionando sobre el delito hasta el momento. Si hasta aquí las teorías se preguntaban cómo puede hacer la sociedad para disminuir y defenderse del delito, Howard Becker se pregunta algo totalmente distinto: cómo la sociedad en su acción genera el delito.

En materia criminológica, el interaccionismo dejó atrás el estudio del delincuente para abocarse a las instancias que “crean” y “administran” la delincuencia. Nace así el denominado enfoque del etiquetamiento, que desde la noción de rotulación y la dramatización de lo malo de Frank Tannenbaum, ejerció una fuerte influencia en la sociología desde los años sesenta y hasta nuestros días.

Por su parte, H. Becker desplaza su atención desde la conducta “desviada” hacia el estudio de quienes hacen o proponen las leyes, es decir quienes definen qué es delito y qué no lo es. En su libro *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación* (1963) presenta una nueva mirada sobre el delito. Si bien no tiene la pretensión de ser una teoría general del delito o de la desviación, como el mismo autor se encarga de aclarar, constituye una obra clave en la comprensión de estos temas.

En primer lugar parte de una mirada crítica a la noción de desviación. Becker afirma que la desviación no es el resultado de la acción de quien transgrede las normas, sino de la imposición a un grupo de ciertas normas y reglas como normales, a partir de lo cual todo lo que se aparte de ellas será considerado desviado.

El autor reinstaura la dimensión política y de dominación ausente en las teorías hasta aquí presentadas, dando cuenta de que ciertos individuos y grupos tienen el poder de imponer sobre otros sus normas cuando definen qué conductas serán consideradas como desviación produciendo su *etiquetamiento*.

Becker sostiene que “al transformar a los cruzados de la moral (así como a aquellos que buscan el control) en objetos de estudio, el análisis interaccionista socava la jerarquía

de credibilidad de la sociedad convencional. Cuestiona el monopolio de la verdad y de la “historia completa” a manos de quienes ostentan poder y autoridad” (Becker, 1963).

Resulta muy interesante el planteo del autor acerca de que para que la desviación y el etiquetamiento existan, debe existir alguien que señala a esa persona como desviada, un “emprendedor moral”. Sin este emprendedor moral que define y publicita esta desviación, no se produce el proceso de etiquetamiento.

Una vez producido este etiquetamiento, se desencadenan las llamadas “carreras desviadas”, donde los individuos van adquiriendo sentidos, motivaciones y técnicas. Cuando las acciones se hacen repetitivas en una trayectoria personal, las personas son etiquetadas como desviadas, con fuertes implicancias en la construcción identitaria. Los individuos que persisten en este tipo de accionar se incluyen dentro de lo que Becker denomina una subcultura, definida como un conjunto de ideas y puntos de vista sobre el mundo social y sobre la manera de adaptarse a él, así como un conjunto de actividades rutinarias fundadas sobre ese punto de vista.

A partir de aquí se abren una cantidad de cuestiones. En primer lugar, Becker, que tuvo oportunidad de confrontar algunas de las críticas que se fueron realizando a sus trabajos, afirmó que no intentó construir una teoría general del delito, sino que trató de incorporar una nueva perspectiva en la mirada. Muchas veces, en la lectura que se hace de Becker, se pone todo el peso explicativo en la desviación, como si alguien se transformara en delincuente porque los otros lo consideran como tal; y la cuestión es un poco más compleja. Lo que Becker introduce, que estaba por fuera en las teorías del delito hasta el momento, es la cuestión del poder.

Aparecen los grupos de poder, lo que se denomina una “mayoría moral” que tiene poder para imponer como legítimas, determinadas reglas que son propias de su grupo, y para considerar desviados a los otros. Lo que Becker estudia es cómo el etiquetamiento lleva a carreras o trayectorias desviadas. Afirma que si un grupo es considerado desviado por una mayoría moral, ese grupo comenzará a encerrarse sobre sí mismo y a adoptar pautas que de algún modo son las que el grupo hegemónico quiere para él. De este modo comienza a formarse una subcultura.

La idea de subcultura delincencial comienza a legitimar a partir de un determinado relato propio aquellas prácticas que realiza ese grupo, que se va separando del grupo central y de esta manera se produce lo que se denomina carreras desviadas.

Estos planteos de Becker resultan interesantes sobre todo para repensar desde una perspectiva crítica del sistema penal los problemas de estigmatización que conlleva la privación de la libertad, el sistema tutelar para los jóvenes, etc.; y el efecto de etiquetamiento, que como vimos, no es sólo simbólico sino que tiene efectos reales.

A pesar de estos importantes aportes, algunas nociones, como el concepto de “carreras desviadas”, fueron fuertemente criticadas. Numerosos estudios proporcionan, en contraposición a la lógica del concepto de “carrera”, evidencia empírica de que existe un pico de delitos en la adolescencia y luego una disminución. Esto se contradice con el concepto de carrera delictiva, por el cual la frecuencia de delitos debería aumentar con la edad. En segundo lugar, contrariamente a los supuestos de la teoría, una carrera delictiva prospera cuando suscita menor cantidad de reacciones negativas de su entorno, dado que implica menos perjuicios para sus autores.

Si la teoría del etiquetamiento supone que cuanto mayor es la rotulación y la estigmatización hacia determinados grupos por los grupos hegemónicos, mayor es la tendencia a comportarse de manera desviada, lo que estos estudios empíricos muestran es exactamente lo contrario. Es decir, cuando en un barrio está más legitimado pasivamente que se robe, más se roba. En todo caso cuando menor oposición hay, más prosperan lo que podrían ser las carreras desviadas (Kessler, 2006).

En este orden de cosas es importante diferenciar entre la desviación primaria y la desviación secundaria. La diferenciación –respecto de Becker– que se hizo en estudios posteriores, cuestiona que los grupos o individuos estigmatizados o etiquetados pasivamente acepten el etiquetamiento y se comporten tal como los etiquetadores esperan. En función de esta aceptación o rechazo al etiquetamiento es que se establece la diferenciación entre desviación primaria y secundaria (Lemert, 1967).

En el primer caso, la desviación primaria se produce cuando el grupo que es considerado estigmatizado realiza una acción para revertir, para luchar contra esa estigmatización. Un ejemplo clásico que puede considerarse es la emergencia de los movimientos gays en Estados Unidos y el mundo. Los movimientos gays, los movimientos homosexuales que eran sumamente estigmatizados, son resignificados por el propio grupo en lo que se denomina el orgullo gay. O sea, aquello que se considera que es un estigma, el grupo lo transforma en orgullo. Vemos cómo aquí el grupo considerado “desviado” no se comporta como el grupo hegemónico o emprendedor moral establece a través de su etiquetamiento.

El caso de desviación secundaria se daría cuando el grupo estigmatizado empieza a comportarse a partir de las formas que los estigmatizadores enuncian. Por ejemplo, hace unos años, cuando en la Argentina se pone de moda la figura del “pibe chorro” a través de los medios, muchos jóvenes que no necesariamente delinquirían comienzan a adoptar ese estigma como un orgullo y como una moda. Y empiezan a adoptar una estética, que también es una manera de comportarse, y de algún modo, jugar con esa identidad

que se les ofrece. Se produciría así una estigmatización secundaria. Lo importante es que se introduce una agencia en la publicidad de ese estigma que produce con gran irresponsabilidad la extensión de la idea de “pibe chorro” en la identidad de numerosos jóvenes, sobre todo jóvenes varones del conurbano bonaerense. El impacto fue enorme ya que consolidó la construcción de un estereotipo que estaba de algún modo sin una forma muy definida.

En el primer caso los sujetos se apartan del estereotipo desviado, transformándolo en un movimiento social. En el segundo caso los sujetos adoptan el estereotipo que aparece y se comportan de acuerdo con él. En el primero, existe un corrimiento; en el segundo caso el “desviado” se comporta de un modo más parecido a la forma en que la desviación está indicada. De todos modos estos son modelos, no comportamientos mecánicos.

Uno de los aspectos centrales de esta diferenciación entre los tipos de desviación es que se advierte que pueden invertirse las legitimidades. Si para el grupo hegemónico es legítimo trabajar e ilegítimo robar, el grupo desviado invierte esta noción considerando que es legítimo robar e ilegítimo trabajar. Entonces hay un contenido de orgullo en los dos tipos, tanto en la llamada desviación primaria como en la secundaria. La diferencia radica en si se acepta ese estigma, y se comporta en consecuencia, o si se lo transforma en otra cosa.

F. Teorías multifactoriales

En los últimos años, a partir de una importante base empírica, se consolidan teorías explicativas sobre los factores causales del delito que combinan explicaciones económicas, sociológicas y psicológicas, no como valor explicativo total sino como factores de riesgo que pueden adicionarse. Se llevan adelante una serie de estudios de largo plazo, que por primera vez realizan un seguimiento durante décadas a cohortes de jóvenes, permitiendo delinear trayectorias o carreras delictivas. Entre los estudios principales, pueden citarse los realizados en Cambridge (Farrington, 1992), en los que se hizo un seguimiento durante 25 y 30 años a un mismo grupo de jóvenes. Estos estudios son cuantitativamente significativos ya que toman grupos de alrededor de mil personas desde los ocho años hasta los treinta años de edad. Y esto dio origen a las nuevas pistas que en parte contradicen mucho lo que hasta ese momento se pensaba en relación con el delito.

Desde el punto de vista metodológico, lo primero que se realiza es un estudio empírico de trayectorias donde se sigue la trayectoria de cada sujeto; no se estudia a la persona

que comete el delito en un momento dado solamente. Aparecen aquí cuestiones novedosas y contradictorias con los supuestos anteriores.

A partir de la perspectiva de las teorías multifactoriales se cuestiona el presupuesto del aumento de la actitud delincencial compartido por diversas perspectivas. Este presupuesto afirma que si un joven comete un delito entra en una espiral delictiva que supone un mayor compromiso con la desviación a medida que transcurre su vida. Aquello que muestran los estudios de trayectoria es exactamente lo contrario. Sólo una ínfima parte de las personas que cometen un delito en la adolescencia seguirán carreras adultas delictivas. Se demuestra que existe un inicio en la realización de delitos a los 17 años aproximadamente y un promedio de desistencia a los 23 (Farrington, 1992).

Otra cuestión muy significativa que aportan estos estudios es que sólo un grupo pequeño de jóvenes cometen gran cantidad de delitos. Existen muchos más jóvenes que cometen pocos delitos. Por este motivo estos estudios se centran en diferenciar trayectorias: los que cometen un delito único, los ocasionales o los frecuentes, etc. Y a partir de esto modifican el enfoque: en lugar de preguntarse acerca de la comisión del delito, se centran en lo que llaman el desistimiento, el momento en que se desiste de delinquir.

Esto obliga a repensar muchas cuestiones compartidas por todas las teorías criminológicas. Si hasta ahora se pensaba en los jóvenes que cometen delitos como “el joven perdido”, o desde una manera más progresista, “el joven en riesgo”, a partir de estos estudios se demuestra que el delito juvenil no es un predictor del delito en la adultez. La situación cambia y sobre todo es necesario repensar el sistema penal, fundamentalmente el que se orienta a los jóvenes, ya que como hemos visto, la institucionalización pareciera ser eficaz en términos de rotulación y etiquetamiento, como así también en lo que hace a la desviación secundaria entre otros procesos.

En los Estados Unidos y en Inglaterra se han desarrollado tipos de teorías que avanzan a partir de estos estudios multifactoriales y que pueden aportar en esta resignificación.

Desde las más vinculadas a la psicología, se pone el énfasis en las pautas latentes en los sujetos que se mantienen a lo largo de toda la vida. Lo que se visualiza aquí es un tipo de propensión a violar reglas a lo largo de la trayectoria de los sujetos. Esta propensión se iría cristalizando de distintas maneras en distintos momentos de la vida adquiriendo distintas modalidades de conducta. Así, si en algún momento de la juventud se trata de robar, de cometer un delito contra la propiedad, en otros momentos se trata de otro tipo de conductas que van a poner en tensión las reglas, por ejemplo cuando esa persona esté absorbida por la vida adulta podrá presentar conductas violentas familiarmente, o una inclinación al alcoholismo, etc. Según esta corriente habría una persistencia de pautas

latentes de conflictos con las normas que se va expresando de distintas maneras a lo largo de la vida. Dentro de esta línea resultan importantes los análisis que incorporan la relación entre droga y delito.

Desde un segundo abordaje se considera un “enfoque de ciclo de vida”, que muestra algo bien distinto aunque complementario ya que no supone una tendencia o rasgo de personalidad inmutable, sino que toma una perspectiva basada en el desarrollo del individuo. En este sentido, afirma que en distintas fases del ciclo de vida, existen distintas instituciones y personas que son importantes para los sujetos. En un principio se trata de la familia de origen, después, los amigos y el grupo de pares, en algún caso la escuela, y luego se trata de la pareja o la formación de pareja. Estos estudios muestran cómo en los puntos de inflexión del ciclo de vida se va desistiendo del delito. Existen estudios que muestran que en el momento de conformación de parejas relativamente importantes, se registra una fuerte propensión a abandonar el delito (Sampson y Laub, 1993).

2. Algunas reflexiones generales

El recorrido propuesto por las teorías del delito nos permite ahora volver a centrar la mirada en las prácticas y la organización del sistema institucional, reconociendo que de acuerdo a la definición que se asuma de las conductas delictivas, las implicancias serán diversas.

En este sentido, y teniendo en cuenta el actual debate por la seguridad, por la sanción de un régimen penal juvenil y la situación crítica de las cárceles argentinas y latinoamericanas, es prioritario comprender qué concepciones subyacen en las ideas en relación con el delito que se encuentran naturalizadas para repensar las políticas públicas, institucionales y las prácticas educativas.

Para pensar

Podemos preguntarnos ahora, ¿qué conductas son consideradas delito y cuáles son penadas con penas de reclusión, repudiadas por los medios masivos de comunicación?, ¿con qué delitos nos encontramos en la vida cotidiana?, ¿cómo reaccionamos ante ellos?, ¿con cuáles somos más tolerantes?, ¿con cuáles menos?, ¿por qué?

La agenda de la seguridad está centrada solamente en el microdelito urbano, en el pequeño delito violento en la calle; ese pequeño delito en la calle que es el que preocupa a la “gente”, a la sociedad de acuerdo con la opinión pública, es en general en todos los lugares del mundo protagonizado por jóvenes varones de sectores populares. Afirmar esto no es estar culpabilizando a los pobres sino dar cuenta de un indicador social y político muy significativo. Podría pensarse, si analizamos la agenda de los medios de comunicación, que existe una división social y etaria del delito, por la cual a cada edad le corresponde un delito distinto. El problema consiste en que una agenda totalmente centrada en el microdelito urbano es, más allá de la voluntad de los actores, una agenda anti-pobres (Kessler, 2006). Porque lo cierto es que la agenda delictiva o de seguridad tal cual está construida hoy en la Argentina, excluye los delitos de cuello blanco, los delitos fiscales, y aquellos vinculados con los llamados accidentes de tránsito, los daños al medio ambiente, etc.

El delito y los medios

Extracto del diálogo con un participante de la Conferencia dictada por Gabriel Kessler en el marco del Trayecto Formativo “Educación en Contextos de Encierro: desafíos, problemas y perspectivas”, 27 de junio de 2006.

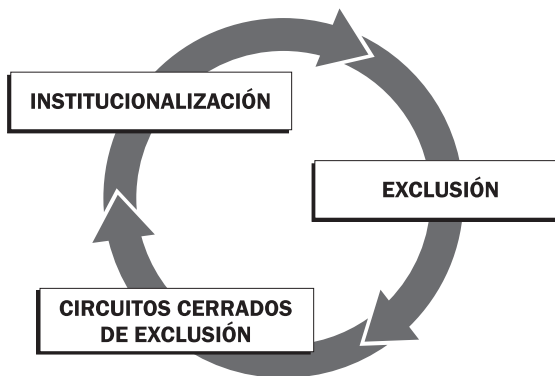
Gabriel Kessler: Hay un fenómeno que se denomina populismo punitivo... o sea uno no va a convencer a la opinión pública, frente a la muerte del otro, uno no puede discutir con una persona cuyo hijo lo mataron. Es imposible, diría que es naturalmente imposible. Entonces ahí hay un tema, una situación que es muy complicada; tal cual está conformada la escena, es una batalla perdida de reconvenir.

Yo haría otra estrategia discursiva, con quien discutiría primero es con los periodistas, hay varios países de América Latina, para no traer el caso siempre del primer mundo, donde hay códigos que siguen, códigos formales que dicen cómo se deben tratar las cuestiones policiales en los medios. Por ejemplo, en Colombia hay un Ombudsman del lector, hay códigos de ética, hay obligación de darles estadísticas, de darles voz a los victimarios, etc. La necesidad en la Argentina de trabajar con los medios sobre la responsabilidad que tienen en este clima de terror o pánico moral que uno vive es indiscutible. Sobre la cuestión de la policía es un tema central en esta discusión. Lamentablemente está poco teorizado; hay una serie de teorías que se llaman “Ideas de formaciones de violencia”, que en un trabajo hecho sobre Argentina muestran algo poco visto: cómo impactó la dictadura en el delito. Otra cuestión que cambió es que tradicionalmente había, aunque está un poco idealizado, cierto equilibrio en los barrios entre los “chorros profesionales”, los vecinos y la policía. La

policía mientras no jorobaba en el barrio no le importaba total no era su jurisdicción, los “chorros profesionales” ayudaban a mantener en línea lo que se llamaban los antichorros y esto generaba un equilibrio que más o menos a todos convenía, mientras robaran fuera, adentro a la policía del barrio no les molestaba. Yo creo que la entrada de pibes del barrio que roban cambia todo este equilibrio. Esos pibes roban y joroban, la policía tiene que intervenir, si había “chorros profesionales” se ponen locos, y al mismo tiempo tienen poco que negociar con la policía. Pibes que yo entrevistaba me decían que sabían que la policía los mata porque no tenían qué darle. Un ladrón de carrera sabe que tiene que ir ahorrando para cuando tenga que negociar con la policía. En cambio un problema, para mí, con los pibes chorros es que no es un actor de negociación apetecible para un policía.

3. La versión subjetiva o las posturas esencialistas

Tal como se planteó en el capítulo 1, nos encontramos frente a un escenario donde se producen múltiples y complejas relaciones entre empobrecimiento, desempleo y delito. Cada vez más se tienden a configurar círculos perversos para gran parte de la población, para quienes el delito se constituye en un “circuito de supervivencia” (Sierra, 2007).



El sociólogo francés Loïc Wacquant (1999) plantea que la prisionización forma parte de un circuito a través del cual el sistema sociopolítico produce sujetos empobrecidos, que finalmente son encerrados-excluidos por esa misma condición. De esta manera, las cárceles funcionan en la sociedad a modo de depósito de aquellos jóvenes, hombres y mujeres que en cada momento histórico constituyen el sujeto o grupo social al que se le destina la función del encierro y el castigo. Tal como expresa el título de su libro,

Las cárceles de la miseria, Wacquant piensa a esta institución como un espacio donde se “guardan” aquellas personas que, en su mayoría, no han tenido acceso a sus derechos básicos: educación, trabajo, salud; garantizándose así la producción continua de sujetos empobrecidos y estigmatizados.

El fenómeno del delito se revela como una construcción y síntoma de una sociedad que aún no ha resuelto el problema de la democratización en el acceso a bienes económicos, sociales y culturales de la población en su conjunto. Esto se corresponde con lo que ya hemos planteado en términos de una concepción del delito como fenómeno complejo resultado de múltiples factores: sociales, económicos, culturales, políticos, subjetivos.

Varios estudios han demostrado que no se puede establecer una correlación directa entre violencia y pobreza estructural;⁶ sino que es un escenario social y económico marcado por el empobrecimiento y la desigualdad el que genera condiciones para la emergencia de distintos fenómenos de violencia. Desde este planteo puede entonces leerse el incremento en las tasas de delito, así como en las de reincidencia.

Como hemos visto en el capítulo 1, a pesar de que durante los últimos años —previos a la crisis actual— han mostrado un mejoramiento en los índices socioeconómicos, se siguió constatando que una gran parte de la sociedad continúa en situación de exclusión de los sistemas de intercambio, tanto económico como social y simbólico. Estos procesos de exclusión para algunos sectores de la población se expresan fundamentalmente en el campo del trabajo y en el de la educación.

Simultáneamente, se fue configurando una mirada estigmatizante sobre estos sectores excluidos que clasifica a estos grupos y/o sujetos como peligrosos, con tendencia a la comisión de delitos, a partir de su origen socioeconómico, su situación familiar o sus pautas culturales. Este tipo de lecturas que creen encontrar en el origen o la cultura una esencia determinante para el sujeto, refuerzan los procesos de estigmatización que sufren estas personas, fundamentalmente jóvenes. Estas posturas tienden a reforzar la idea del delito como parte de una suerte de identidad

Estas expresiones están aún hoy presentes. El designado ministro de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, a fines de 2009, escribió: “Cuando se asesina disparando sobre alguien indefenso, a los 14 o 16 años, no hay niño que valga, la entidad ‘asesino’ prevalece sobre la edad biológica”.

⁶ Los países más pobres de América Latina (Haití, Bolivia y Perú) no tienen entre ellos las mayores tasas de violencia medida a través de crímenes como los homicidios. Se comprueba que la mayor violencia se encuentra en los estados o provincias más ricos de los países de América Latina donde conviven las desigualdades, y no en las más pobres con mayores necesidades básicas insatisfechas (Briceño-León y Pérez Perdomo, 2000).

inalterable de la persona, a partir de la cual se desprenden expresiones tales como “irrecuperables”, “inservibles”, “incurables”, etc.

Hay que tener en cuenta que a partir de ese tipo de miradas sobre el problema se han construido modelos y paradigmas que siguen teniendo un importante efecto en las prácticas y en los sujetos.

Se trata de abordajes que recuerdan los paradigmas correctivos, ya sea en la versión del modelo médico-psiquiátrico, o en la del modelo jurídico-institucionalizante. Si el primero apunta fundamentalmente a separar, curar y reeducar al “enfermo-loco”; el segundo se propone encerrar y castigar al “peligroso-delincente”. En ambos casos, el problema que irrumpe en el ámbito social queda reducido a la instancia individual y los dispositivos que se implementan, tanto en el nivel de las políticas públicas como en el de las prácticas institucionales, operan por exclusión, estigmatización y castigo de estos grupos o sujetos diferenciados como “peligrosos”.

4. Las políticas de tolerancia cero o de intolerancia selectiva

En la actualidad, a las variables socioeconómicas y educativas ya mencionadas, se agregan otras que también inciden en el incremento de la cantidad de personas –jóvenes y adultos– encarceladas. Se trata del impulso y proliferación de políticas públicas e institucionales basadas en la seguridad, que apuestan a la vía punitiva como modo de resolución al problema del delito en la sociedad.

Estas suelen traducirse en las llamadas políticas y leyes de “tolerancia cero”, las cuales tienden a aumentar exponencialmente el índice de encarcelamiento en función de factores tales como la “portación de cara”, según la denominación de Wacquant (2002). Básicamente este tipo de intervenciones argumentan que: “la causa del delito es el mal comportamiento de los individuos y no la consecuencia de las condiciones sociales”,⁷ y por lo tanto puede y debe ser reducido rápidamente.

El planteo del sociólogo francés es contundente:

El concepto de “tolerancia cero” es una designación errónea. No implica la rigurosa aplicación de todas las leyes, que sería imposible –por no decir intolerable–, sino más bien una imposición extremadamente discriminatoria contra determinados grupos de

⁷ Bratton Bill, en “Bratton habló con vecinos porteños”, *La Nación*, 18 de enero de 2000.

personas en ciertas zonas simbólicas. ¿Dónde está la “tolerancia cero” de los delitos administrativos, el fraude comercial, la contaminación ilegal y las infracciones contra la salud y la seguridad? En realidad, sería más exacto describir las formas de actividad policial realizadas en nombre de la tolerancia cero como estrategias de “intolerancia selectiva”. (L. Wacquant, 2002:17).

Esto último coincide con uno de los planteos fundamentales de Raúl Zaffaroni en su análisis del sistema penal y penitenciario en América Latina, al develar su carácter netamente selectivo, consecuencia de largos procesos históricos y políticos.

Según el jurista, la tolerancia cero ha sido importada a nuestras geografías desde lo que hace cincuenta años se conoció en Francia como la Doctrina de la Seguridad Nacional, que al extenderse a nivel planetario se tradujo en una guerra de baja intensidad contra la criminalidad (a nivel interno de los países), y una guerra de alta intensidad contra el terrorismo (hacia el exterior). Zaffaroni pone en cuestión la verdadera existencia de un fenómeno mundial llamado terrorismo, que no tome en cuenta los diferentes contextos culturales, históricos, económicos, de gran diversidad a lo largo del planeta.

En el Módulo 2 se abordarán las características del sistema penal.

Para ampliar

Es posible plantear conexiones y continuidades, tanto a nivel histórico como político e ideológico, entre la concepción sobre la que se basa la mencionada Doctrina de Seguridad Nacional y lo que el mismo autor ha denominado en varios de sus libros como el “derecho penal del enemigo” (Zaffaroni, 2006). Lo que en un primer momento puede pensarse como la defensa del Estado nación como territorio homogéneo cultural y políticamente, rápidamente se resquebraja y la “otredad peligrosa” se revela en su mismo interior.

El cambio de paradigma post Segunda Guerra Mundial, de una “guerra de posiciones” a la “guerra revolucionaria” o de guerrillas, implicó para los militares franceses nuevas estrategias para la dominación de sus colonias. Urgidos por la derrota en Indochina (1945-1954), donde la guerra tradicional no tenía lugar en una población que le era hostil, redefinieron las categorías de enemigos y la lucha intrafronteras. Entender al otro como un “enemigo interior”, escondido en la

población y que disputaba la legitimación del régimen ocupacional, justificó la tortura y la nueva “guerra psicológica”.

En el caso de la guerra por la independencia de Argelia (1954-1962), la carátula de “terroristas” implicó la muerte de más de un millón de argelinos. Paralelamente los norteamericanos, a partir de la Doctrina Truman, considerada un acta de nacimiento de la Guerra Fría, además de estar directamente adoctrinados por la pedagogía militar francesa, creaban la nueva Doctrina de Seguridad Nacional. Marco ideológico para identificar al enemigo desestabilizador del status quo puertas adentro, generando ejércitos ocupacionales dentro de sus propias fronteras. El resultado de estas enseñanzas a los militares latinoamericanos en la Escuela de las Américas (Fort Gulik, Panamá) y directamente de los franceses a los militares argentinos en la Escuela Superior de Guerra de París o con sus agregados militares (Robín, 2005), fueron las más crueles dictaduras latinoamericanas.

La selectividad mencionada se expresa claramente a la hora de hacer una radiografía de las cárceles en la actualidad. De manera global, algunas de las estadísticas del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación señalan que la mayor parte de la población que habita las cárceles argentinas tiene trayectorias educativas y laborales interrumpidas, y plagadas de experiencias de fracaso y exclusión, como hemos visto en el capítulo 1.

El Informe SNEEP 2007⁸ elaborado por la Dirección Nacional de Política Criminal, ofrece la siguiente radiografía carcelaria:

- 58 % de las personas presas se encuentran procesadas, sin condena.
- 94 % son varones.
- 94 % son argentinos.
- 47 % tiene el primario incompleto; sólo el 5 % completó el secundario.
- 71 % de solteros.
- 80 % de las personas presas se encontraban desocupadas o realizando trabajos descalificados al momento de ser detenidas.
- 89 % de los presos residía en zona urbana al momento del delito, el 50 % del total en la provincia de Buenos Aires.

⁸ Disponible en: <http://www2.jus.gov.ar/politicacriminal/inicio.asp>.

- 82 % de los presos está bajo Servicio Penitenciario Provincial (SPP).
- 83 % no ha recibido capacitación para el trabajo.
- El delito más penado con más de 20 mil menciones es el robo o tentativa de robo, es decir, delitos contra la propiedad privada; la tasa de reclusión perpetua es del 10%; casi el 70 % por delitos primarios.

Cuando se tiende a pensar que alguien se convierte en criminal porque sufre carencias o patologías de tipo mental y moral, entonces se identifica a los criminales con aquellas personas que proceden de los “barrios malos” de las ciudades, de familias con pocos recursos (“disfuncionales”), que consecuentemente no han desarrollado sus capacidades cognitivas de manera suficiente.

Obviamente, este tipo de argumentaciones tienen su traducción en el plano político. Aún más, no sólo se traduce en opciones políticas que están lejos de preocuparse por las razones que impulsan a alguien a cometer un delito, sino que se centran en defensa de los intereses de los “ciudadanos respetuosos de la ley” y el castigo de aquellos otros, “desviados”, que la infringen.

Wacquant lo plantea de modo radical al afirmar que “el objetivo de la penalidad punitiva *made in USA* es menos combatir el delito que librar la guerra sin cuartel contra los pobres y los marginales del nuevo orden económico neoliberal” (2002, 17).

En un sentido similar, Zaffaroni plantea que la tolerancia cero que nos han impuesto implica necesariamente un alto nivel de impunidad para los sectores altos de la sociedad (fundamentalmente lo que corresponde a la delincuencia económica y las mafias); una propagación del sentimiento de miedo entre las clases medias, y una gran represión y criminalización de los sectores bajos de la sociedad.

Según Zaffaroni, la selectividad estructural del sistema penal, que ejerce su poder represivo legal en un número casi despreciable de las hipótesis de intervención planificada, es la más elemental demostración de la falsedad de la legalidad procesal (art.18 de la Constitución Nacional) y la igualdad (art. 16 de la Constitución Nacional) proclamada por el discurso jurídico penal.

Asimismo, el sistema de justicia en nuestro país adolece de una extremada falta de celeridad y eficacia en los mecanismos de procesamiento y juicio que permite que actualmente más del 50% de las personas alojadas en unidades penitenciarias se encuentren en un estado de indefinición en relación con una presunta condena futura (SNEEP, 2007). Es decir, la mitad de la población que hoy habita las cárceles argentinas se encuentra procesada, sin condena firme, lo que implica que aún no se ha comprobado su culpabilidad por el hecho que se les imputa.

En relación al concepto de selectividad del sistema penal se puede leer el artículo de Juan Pegoraro “La sociología del Sistema Penal”.

En su *Manual de Derecho Penal* (2000), Zaffaroni, Alagia y Slokar señalan que a nivel mundial se ha instalado un nuevo diseño de Estado –conservador y minimalista– limitado al aseguramiento de las políticas de mercado –donde el efecto más visible es la desaparición del trabajo asalariado– junto con la reducción de su rol

social (en los ámbitos de salud, programas sociales, seguridad social, educación, etc.). Este contexto es el ideal para que se desarrollen libremente teorías legitimantes de un poder punitivo que no pierde tiempo en analizar ningún aspecto interno de los sujetos que procesa (ni si se encuentran en un pie de igualdad o si son minorías discriminadas, ni si desde su ser comprenden o no la norma). El sistema penal recobra en este modelo una función primordial: el control social.

Este proceso que señalan los autores es lo que Loïc Wacquant llama el pasaje del Estado providencia al Estado penitencia: se redefinen las misiones del Estado reduciendo su papel social, a la vez que se amplía y endurece su intervención penal.

De esta manera, el Estado obra con severidad con los “fieles dispados” –como dice irónicamente Wacquant– y apunta a elevar la “seguridad”, definida estrechamente en términos físicos y no de riesgos de vida (laboral, social, educativo, de la salud, etc.), al rango de prioridad de la acción pública.

Varios estudios señalan un proceso de encarcelamiento creciente en nuestro país que no puede relacionarse únicamente con un aumento demográfico y/o con un incremento de la tasa de delito (CELS, 2008). Por el contrario, se trataría de este conjunto de decisiones políticas que han privilegiado ese recurso al sistema penal como modo de resolución de problemáticas sociales complejas.

Es importante reflexionar sobre el impacto que estos procesos han tenido en la opinión pública y los medios masivos de comunicación, construyéndose un *nuevo* sentido común penal que finalmente apunta a criminalizar la miseria (y de esta manera aspira a normalizar el trabajo asalariado precario), invisibilizando largos procesos históricos que han generado efectos nocivos en los estratos inferiores del tejido social a partir de la desregulación del trabajo asalariado y el deterioro de la protección social.

Todo esto ha llevado a que se legitime socialmente la gestión policial y judicial de la “pobreza que molesta”, la que se ve, la que provoca incidentes y desagradados en el espacio público y alimenta por tanto un sentimiento difuso de malestar e inseguridad. Este fenómeno se ha propagado a tal velocidad a través del planeta que ha llevado a que la inseguridad sea el tema principal de las agendas políticas de diferentes países.

Se vuelve necesario señalar que en este proceso los Estados se liberan de sus responsabilidades en la génesis social y económica de la inseguridad y, en aras de sostener la guerra contra el crimen, apelan a la responsabilidad individual como causante de todos los males.

En vistas a las reflexiones que se proponen en este módulo, vale mencionar que la tolerancia cero se ha expandido a escala planetaria y ha llegado a impregnar otros ámbitos más allá del policial y penal. Por ejemplo, en la aplicación estricta de la disciplina parental dentro de las familias, la reiterada expulsión de las escuelas de aquellos alumnos generadores de disturbios, así como en el control minucioso del contrabando de droga en las cárceles, o el rechazo inexorable de los estereotipos racistas.

La selectividad del sistema penal en el contexto latinoamericano.

Una mirada antropológica

Cuando intentamos articular alguna respuesta ante la pregunta sobre la identidad de los jóvenes, mujeres y hombres privados de libertad, siempre acecha la “versión esencialista” que entiende a la identidad de estas personas anudada a algún origen convertido en “esencia” –determinante–, como si fuera una suerte de punto de partida que marca así un destino inexorable.

Entonces, por ejemplo, tenemos los casos en que la “identidad” se define a partir de ciertos “hechos objetivos”: una situación económica y social desfavorable, ciertos atributos del sujeto, el entramado de sus relaciones sociales, el territorio geográfico que ocupa, estableciéndose así una determinación causal.

Es desde este tipo de perspectiva que generalmente se construyen las representaciones sociales hegemónicas sobre jóvenes de sectores empobrecidos, de familias con ínfimos recursos (muchas veces nombradas como “disfuncionales”), de ciertos espacios territoriales (barrios situados en general en la periferia de las grandes ciudades) que aparecen en el medio social como sujetos peligrosos con tendencia a la comisión de delitos.

Sucede que estas concepciones “duras” que entienden la identidad como algo inmutable e inamovible, derivada de un pasado, un linaje o una cultura, se asientan en modelos filosóficos clásicos y hegemónicos de la cultura occidental moderna. Estas posturas que plantean la necesidad de encontrar un fundamento primordial o esencial al ser son las que, conceptualmente, justifican la aparición de la idea moderna de sujeto, unido al origen y la verdad.

Ahora bien, una mirada crítica permite advertir en las versiones esencialistas de la identidad el efecto de invisibilización de los largos procesos sociohistóricos y políticos que han desembocado en la situación presente, en la cual enormes cantidades de sujetos son identificados como “peligrosos” y consiguientemente encerrados, responsabilizados individualmente de su pasado y su destino.

En contraposición a estas posturas esencialistas, varios autores como Hall (2003) han planteado que las identidades nunca se unifican, es decir, no se trata del núcleo estable del yo que perdura a lo largo la vida, ni se trata de un yo colectivo que, con un grado similar de homogeneidad al del yo individual, aglutina a todos aquellos que comparten una cultura. Las identidades se construyen a partir de múltiples discursos, prácticas, instituciones, muchas veces cruzadas y antagónicas. Y son sometidas a procesos históricos que implican cambio y transformación.

Estos enfoques permiten abordar el problema del delito en la sociedad en el seno de su complejidad, evitando estigmatizaciones y etiquetamientos. Un posicionamiento histórico en sentido genealógico (Foucault, 1980) nos abre a pensar los procesos de construcción de identidad, atravesados por dimensiones políticas, históricas y culturales.

Pensar la historia como trama continua hace posible poner en perspectiva el hecho de que sean los jóvenes los que mueren en las guerras, los que caen en la droga y el alcohol, los que delinquen, los que pierden su libertad por falta de oportunidades; resaltándose así inquietantes recurrencias histórico-sociales.

Al mismo tiempo sale a la luz la crueldad de los sistemas de castigo que operan sobre las personas presas, y que el sentido común oculta tras el pregnante discurso de la seguridad.

La antropóloga Rita Segato ha hecho aportes interesantes a estas discusiones. Plantea que las concepciones primordialistas fortalecen la vigencia de conceptos como el de “raza”, con toda su carga de dominación y exclusión. Ya que no se trata sólo de que las cárceles estén pobladas por los más pobres y vulnerables. “El ‘color’ de las cárceles es el de la raza, no en el sentido de la pertenencia a un grupo étnico en particular, sino como marca de una historia de dominación colonial que continúa hasta nuestros días” (Segato, 2007). De ahí que se pueda trazar una línea que va desde el exterminio y la expropiación del período colonial, pasando por el terrorismo de Estado, la tortura y el gatillo fácil, hasta el hacinamiento de las cárceles e institutos de menores y la continua edificación de nuevas instituciones de encierro.

Se plantea entonces la evidente exclusión selectiva que produce el sistema económico y sociocultural. Siguiendo el pensamiento de Segato se puede plantear que al operar este sistema de racialización colonial, la selección de aquellas personas que tienen mayores posibilidades de ingresar al sistema penal está hecha de antemano, incluso antes de que ocurra el hecho delictivo.

En función de esto, develar el modo selectivo en que opera la red penal implica también dar cuenta de su dimensión antropológica en la medida en que no sólo se trata de encarcelar a los más pobres, sino también a aquellos que llevan el “color” de las marcas de la colonialidad del poder.

Por este motivo, las instituciones de encierro resultan lugares estratégicos para una lucha contra las estructuras hegemónicas de poder, ya que allí se expone la persistencia de la colonialidad del poder y el significado político de la raza. No entendida como sistema

clasificadorio, sino como marca de la explotación, exclusión y segregación de algunos grupos. La prisión resulta no solo un modo de mantener el orden racial y el apartamiento de aquellos “indeseables” a causa de la amenaza física y moral que generan, sino que a través del encarcelamiento se logra la construcción sistemática de esa “indeseabilidad”, construyéndose de manera sistemática la “peligrosidad” de estas personas e implementándose los mecanismos necesarios para su segregación. “Percibir la raza del continente, nombrarla, es una estrategia de lucha esencial en el camino de la descolonización” (Segato, 2007: 144)

Extraído de Herrera (2008).

Los educadores nos encontramos frente al desafío de analizar críticamente las nociones que socialmente circulan acerca del delito, el derecho, el castigo y la función social de las instituciones en las que trabajamos. Diversas disciplinas han dado respuestas diferentes y contrapuestas al momento de intentar comprender el delito, e invitan a lecturas complejas, no unívocas y multidimensionales de estos fenómenos. Los medios de comunicación y las recientes propuestas de políticas públicas a cargo del Estado retoman algunas concepciones naturalistas.

A los cuestionamientos que hemos realizado durante este capítulo, quisiéramos sumar algunos nuevos interrogantes:

¿Qué desafíos presentan las concepciones de “tolerancia cero” para los educadores?, ¿qué obstáculos pueden identificarse en la práctica?, ¿qué concepciones y prejuicios resulta necesario reconocer y revisar?

Bibliografía de referencia

Beccaria, C. (1982): *De los delitos y de las penas*, Madrid, Alianza.

CELS (2008): “Informe Anual Derechos Humanos en la Argentina”, Buenos Aires, Siglo XXI.

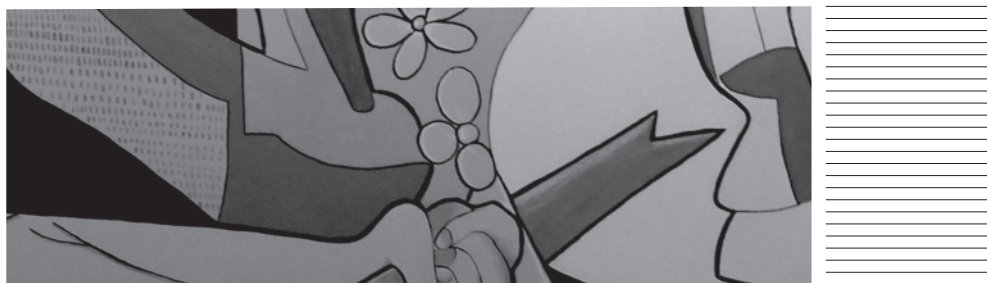
Frigerio G. (comp.) (2004): *Contra lo inexorable*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.

Foucault, M. (1980): *La microfísica del poder*, Barcelona, La Piqueta.

Gayol, S. y Kessler, G. (comp.) (2008): *Violencias, delitos y justicias en la Argentina.*, Buenos Aires, Manantiales.

Hall, S. (2003): “Introducción: ¿Quién necesita identidad?”, en S. Hall y P. Du Gay (comps): *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu.

- Herrera, Paloma (2008): “La construcción de identidad en los adolescentes que cometen delito. La educación en el encierro: un campo de tensiones”, IX Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Jujuy, mayo 2008.
- Hirschi, Travis (1969): *Las causas de la Delincuencia*, Berkeley, Universidad de California, USA.
- Kessler, G. (2004): *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós.
- (2006): “Las teorías sobre el Delito: Propuestas y Críticas”, Conferencia dictada en Trayecto Formativo: Educación en contextos de Encierro. Desafíos, problemas y perspectivas”, Ministerio de Educación, 27 de junio, INET.
- Pegoraro, J. (2008): “Introducción”, en *Hablando desde las cárceles*, boletín bimestral publicado por Proyecto Ave Fénix-Facultad de Ciencias Sociales-UBA. Buenos Aires (Comps. Paola Calcagno, Liliana Cucut, Laura Grandoso).
- Sampson R y Groves. W. B. (1989): “Community Structure and Crime: Testing Social disorganization Theory”, en *American Journal of Sociology*, vol. 94,
- Segato, R. L. (2007): “El color de la cárcel en América Latina”, *Nueva Sociedad*. N° 208, marzo-abril.
- Serra, M. Silvia (2007): “Pedagogía y metamorfosis”, en G. Frigerio y R. Baquero (comps.): *Las formas de lo escolar*, Del estante/UNQ.
- Shaw, C. y H. McKay (1942): *Juvenile Delinquency and Urban Areas*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Sutherland, E. (1999): *El delito de cuello blanco*. Madrid, La piqueta.
- (1924): *Principios de Criminología*, Chicago, University of Chicago Press.
- Wacquant, L. (2001): *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*, Buenos Aires, Manantial.
- (2000): *Las cárceles de la miseria*, Buenos Aires, Manantial.
- Zaffaroni, E. R. (1998) *En busca de las penas perdidas. Deslegitimación y dogmática jurídico-penal*, Buenos Aires, Ediar.
- (2001): “La lógica del carnicero”, en *Derecho Penal*. Disponible en <http://www.derechopenalonline.com>.
- (2006): *El enemigo en el derecho penal*, Buenos Aires, Ediar.
- Zaffaroni, E. R., A. Slokar y A. Alogia (2000): *Manual de Derecho Penal*, Buenos Aires, Ediar.



CAPÍTULO 5. Entre encrucijadas. Los sentidos de la educación en contextos de encierro

Al comenzar este módulo señalábamos que la educación en contextos de encierro constituye un escenario altamente complejo para la política y la práctica educativas. Las preguntas iniciales invitaron a realizar una profundización del escenario social y político actual, adentrarnos en la genealogía de instituciones tan antiguas vigentes como la cárcel y la escuela, situar al delito como construcción social al mismo tiempo que conocer diferentes perspectivas para entender el significado de este fenómeno.

La complejidad inherente al escenario donde nos encontramos fundamenta la necesidad de construir marcos para una mayor y más profunda comprensión de las problemáticas planteadas, a salvo de la ingenuidad que muchas veces provoca la naturalización de la realidad cotidiana con la que trabajamos.

A través de los diferentes capítulos de este módulo, nos propusimos contribuir a una mirada crítica desde un sistema educativo que, atendiendo a su deuda social histórica, se posiciona como garante del derecho a la educación para todos y cada uno.

Decíamos que el desafío reside en construir una escuela que pueda dar respuesta a las necesidades educativas de los sujetos que se encuentran privados de la libertad, advertidos de los cruces, interacciones, diferencias y similitudes entre nuestras prácticas educativas y la lógica propia de las instituciones de encierro: sus presupuestos, finalidades, modos de funcionamiento.

Desde estas nuevas y múltiples miradas, proponemos ahora volver a centrarnos en nuestra práctica educativa, en medio de tensiones y sentidos diversos.

1. El sentido de una política educativa para estos contextos

En este punto es imperioso preguntarse desde qué lugar se piensa y diseña una política educativa para los contextos de privación de libertad.

Retomemos algunos aspectos de la situación actual.

Los medios de comunicación han asumido un lugar de poder que parece incuestionable, y muchas veces aquello que vemos por la televisión o leemos en los periódicos se nos presenta como “la realidad” –la única–; como si fuera posible reflejar la realidad tal cual, como una foto que siempre muestra lo mismo (violencia, jóvenes perdidos y sin futuro que se vuelven delincuentes de la noche a la mañana, y vecinos y vecinas de diferentes barrios y ciudades que diariamente son arrebatados por estas olas de violencia mientras estaban trabajando tranquilamente, cada uno en lo suyo). Por otro lado, y en consonancia con esta descripción, se observa un impulso de las políticas disuasivas de “mano dura” que pretenden resolver “la situación” a través del aislamiento y encarcelamiento de aquellos sujetos identificados como peligrosos.

Desde nuestro enfoque, no podemos ser indiferentes a los múltiples factores que entran en juego cuando analizamos la complejidad de la situación de millones de jóvenes “perdidos y sin futuro”; o cuando reconstruimos aquellas nominaciones (“delincuentes”, “peligrosos”) que se les asignan como resultado de un proceso de construcción de representaciones sociales que poco tiene que ver con enfrentar la problemática de manera integral. Todo esto, vinculado a una tendencia actual que refuerza el individualismo y la preservación del sí mismo frente a todo. Parafraseando a Bauman (2000) lo que se derrite en esta época actual son los vínculos y conexiones entre los proyectos individuales, y las acciones y proyectos colectivos. La “tranquilidad” del “cada uno en lo suyo” no podrá sobrevivir a esta ni a ninguna sociedad, porque desde el vamos rechaza la pregunta que habilita la construcción de un *socius* o cuerpo social: ¿cómo vivir juntos?, ¿qué es lo que tenemos en común más allá de las diversidades?, y ¿qué es entonces eso que podemos hacer juntos?

Mal que le duela a alguno, mal que nos duela a todos, las personas que habitan las cárceles e instituciones de encierro no están “fuera” de la sociedad sino que son tan parte de ella como cualquier “nosotros” que intentemos construir.

Entonces es válido cuestionarse: ¿hasta qué punto una política educativa para estos contextos debería responder automáticamente a las demandas de un discurso social dominante que tiende a leer una realidad diversa y llena de elementos heterogéneos de manera unificadora y homogénea? O, también, ¿cómo instalar una demora frente a la

supuesta necesidad de una respuesta inmediata y efectiva, para abrir a la posibilidad de un proceso de construcción de una respuesta integral que considere los múltiples factores en juego?

Numerosas políticas educativas que atienden estas problemáticas de tipo social suelen plantearse desde la perspectiva de “lo compensatorio”, es decir, de dar a esos sujetos “deficientes”, aquello que les falta o que necesitan para adecuarse a la norma social. Este tipo de políticas definen a sus beneficiarios a partir de sus carencias o de sus diferencias-deficiencias.

Esto es lo que también suele ocurrir, por citar otro ejemplo, con algunas de las políticas destinadas a las personas que pertenecen a pueblos originarios que, posicionadas desde una supuesta superioridad de la cultura dominante, ven la necesidad de compensar las carencias de esos “otros culturales”.

En este sentido, es importante resaltar la perspectiva de la política educativa para contextos de encierro que se sostiene desde el Ministerio de Educación de la Nación. La misma intenta construir una mirada federal sobre la problemática haciendo foco en el contexto y no en supuestas características “especiales” del sujeto, que finalmente siempre lo colocan en un lugar de inferioridad y deficiencia.

La Ley de Educación Nacional (2006) crea una modalidad educativa que, dentro de la educación común, se desarrolla en un ámbito específico, teniendo en cuenta que se trata de una situación circunstancial.

Esta política se opone a aquellas otras que basadas en concepciones que sostienen una identidad inamovible e inmutable, así como específica para estos sujetos, plantean la necesidad de un tratamiento particular desde lo educativo.

Contrariamente, esta nueva modalidad de la educación intenta sostener la tensión entre lo común y lo diferente, reconociendo la necesidad de dispositivos heterogéneos y específicos en estos espacios, con el fin de alcanzar resultados homogéneos.

Es importante tener presente que el modo en que las políticas estatales visualizan una problemática tiene gran impacto en los sujetos involucrados, ya que el Estado en sociedades como la nuestra resulta ser un legitimador decisivo de las identidades de las personas.

En este caso, como ya se ha mencionado en otros apartados de este mismo módulo, la política educativa apunta a un proceso de restitución de derechos que han sido vulnerados y, por consiguiente, incidido en las trayectorias de vida y configuración de las identidades de las personas con las que trabajamos. Todo esto implica considerarlos sujetos de derechos, con capacidad de participación en la medida en que sus derechos sean protegidos y garantizados.

Del otro lado queda entonces el ya en crisis ideal de la re-habilitación, la re-educación y la re-inserción social, el cual no pudo dar verdaderas respuestas a esta problemática compleja, considerando a las personas objetos destinatarias de medidas de intervención y curación. De ahí que la pregunta que antes se dirigía al sujeto que se había “desviado” de la norma, y a quien se le administraba el tratamiento correspondiente, comience a trasladarse a otros lugares del escenario. Por ejemplo: ¿reinserción a qué tipo de sociedad?, ¿cómo pensar en una inclusión social cuando nos enfrentamos a la transformación de una organización productiva que da lugar a la predominancia de un sistema basado en la circulación financiera, que poco precisa de más individuos para su funcionamiento? A partir de esto se impone la pregunta sobre la función predominantemente de castigo que tiene y sigue teniendo la cárcel. Y ¿cuál es entonces el sentido de educar en el encierro?

Ante todo, debemos tener en cuenta que el trabajo que se desarrolla desde el Estado en términos de educación con personas privadas de libertad siempre pone en juego una dimensión ético-política.

De acuerdo con la postura que se asuma, el desarrollo de actividades educativas en estos ámbitos puede intentar cambiar los sistemas de exclusión y explotación que durante largos años se ejercieron sobre determinados sectores de la sociedad; o resultar una herramienta más para la dominación de los mismos con la promesa de otorgarles aquello de lo que carecen.

Educar, y más aún educar en estos contextos, no es una tarea “neutral”. Puede convertirse en una acción para la liberación –incluso en el encierro– o una pieza más del aparato disciplinador y moralizador de aquellos “violentos”, “peligrosos”, “inmorales” (Herrera, 2008).

Lo educativo instala un campo de tensiones en los espacios-tiempos carcelarios: tensión entre una lógica de la seguridad, el control y el disciplinamiento, y la posibilidad de construir una lógica educativa desmarcada del ideal correctivo haciendo foco en el carácter emancipatorio del acto de educar. Tensión entre vínculos jerárquicos, autoritarios y despersonalizadores, y la posibilidad de instaurar relaciones de cuidado, protección y transmisión: de afectos y saberes.

Cuando decimos “la escuela” nos referimos a todos los espacios educativos que allí se ofrecen, desde la primaria, la secundaria, la formación profesional, los espacios de educación no formal, la universidad. Estos espacios son distintos pero conservan cierta identidad, o apuestan a construirla y conservarla. Todos ellos han crecido desde múltiples luchas: por el espacio físico propio dentro de la institución de encierro, por el acceso de los alumnos –tantas veces bloqueado por guardias y personal de seguridad que ponen

diversas trabas que impiden “bajar” a la escuela—, por los cargos docentes que tardan en llegar, entre otras.

La escuela en estos ámbitos porta la posibilidad de un futuro, de la efectivización concreta y cotidiana de los derechos humanos, de la recuperación de la palabra y de la historia (propia y colectiva). La posibilidad de producir nuevos sentidos que permitan nuevos modos de subjetivación.

Dice José, alumno del Centro de Educación Básica N° 33 de la unidad N° 4 del Penal de Menores en Santiago del Estero:

Llegué a este penal sin saber nada, aquí algo estoy aprendiendo... llegué con las manos duras, sin poder agarrar el lápiz. Fui a la escuela estando en libertad, pero no le daba importancia, me juntaba con mis amigos y nos escapábamos de la escuela a hacer travesuras, a portarnos mal. Me corrieron muchas veces y de distintas escuelas. Aquí en el penal aprendí a sumar, restar, multiplicar y dividir, pero me cuesta mucho aprender a leer y escribir, espero poder. En la escuela me tratan bien, me saben comprender, me tienen paciencia, conversamos y me dicen que me porte bien, por el bien mío, que ponga voluntad un poquito y que deje de macanear.

Son muchos los José, o Marías; tantos nombres, rostros, manos.

De ahí que se plantee la necesidad de diseñar y desarrollar unas acciones educativas con personas privadas de libertad que se desmarquen de cualquier intención correctiva o normalizadora, donde los educadores asuman la tarea de reinstalar un derecho que ha sido vulnerado, dispuestos a intercambiar y hacer circular conocimiento que será apropiado de manera diferente en cada uno, cada vez. El docente realiza una apuesta al ofrecer herramientas, despertar inquietudes y encender algún deseo. Siempre conciente de que no se puede forzar al otro a que aprenda, sino que es él, como sujeto activo, quien tiene la decisión sobre lo que aprende o no aprende.

Sólo así se logra un corrimiento del lugar disciplinador y controlador que degrada al sujeto al lugar de objeto y se incide en el proceso de su restitución como sujeto de derechos: a la educación, a la salud, al desarrollo en un medio familiar, etc.

Sólo así será posible habilitar el proceso de filiación simbólica necesario para cualquier lazo social, promoviendo en estos jóvenes una relación con la norma que no sea solamente objeto de transgresión.

De esta manera se observa toda la potencia de la educación en estos contextos. Por un lado, como herramienta de inclusión social y de distribución más equitativa de las riquezas, tanto económicas como simbólicas. Por otro lado, y específicamente para estos ámbitos, como oportunidad de fisurar la lógica totalizante de la seguridad y el control que domina estas instituciones; habilitando en el sujeto la posibilidad de escribir otras versiones de sí mismo (diferentes de las ya conocidas y ratificadas tanto por los otros como por él mismo: violento, delincuente, peligroso).

La educación puede en estos contextos cumplir una tarea de reducción de daños, frente al efecto desubjetivante que tiene el encierro para jóvenes, hombres y mujeres privados de libertad. Y los educadores son aquellos que tienen la posibilidad y responsabilidad de ofrecer una mirada diferente sobre el sujeto, de imprimir una duda con respecto a la certeza que tienen los otros sociales y ellos respecto a sí mismos.

Es decir, se espera que los educadores puedan trabajar con las personas privadas de la libertad desde otra suposición, otra expectativa: lejos de concebirlas como “peligrosas”, alojar al alumno asumiendo un no saber sobre lo que ese sujeto singular pueda traer entre sus intereses, sus deseos, motivaciones.

1.1. Una reflexión sobre las “políticas re”

Proponemos volver a pensar la función de las “políticas re”, su lugar en las instituciones actuales, sus límites y la posibilidad de encontrar nuevas respuestas, aunque no necesariamente se arribe a conclusiones acabadas sobre lo que debería hacerse de ahora en más en esta materia.

Para estas discusiones se considerarán los aportes que realizan los autores como Raúl Salinas y Alcira Daroqui en sus textos *El trabajo y el estudio como elementos de reintegración social* (2002) y *De la resocialización a la neutralización e incapacitación* (2008).

Salinas se pregunta por el rol del Estado en relación con las instituciones que él mismo crea, sostiene y reproduce para el ejercicio de la función social del castigo; y plantea abiertamente la paradoja de una sociedad que se propone integrar a todos sus integrantes mediante el encierro y el aislamiento de alguno de ellos. Pone en cuestión el ideal resocializador, hijo de la ideología correccional del tratamiento, tema que ha sido trabajado fundamentalmente en el capítulo 3. Como ya hemos mencionado en dicho capítulo, así como con anterioridad en este mismo, la crisis del modelo correccional y del paradigma resocializador ha puesto en evidencia situaciones altamente paradójales

que nos fuerzan a pensar respuestas novedosas e integrales que contemplen los diferentes factores que entran en juego en la configuración de la problemática del delito y el encierro en nuestra sociedad actual.

He aquí algunos de los interrogantes que pueden surgir: ¿Es la cárcel y el tratamiento penitenciario la expresión de aquella concepción que considera que existe una parte de la sociedad, “los otros”, brutos, delincuentes, inmorales, retrasados, a quienes hay que imponer un orden moral de manera asistencialista y paternalista?

¿Cómo hablar de re-socialización en instituciones carcelarias donde predomina la lógica del aislamiento de los detenidos, el trabajo a destajo, la permanencia en celdas individuales, y donde toda acción colectiva suele ser vista como sospechosa y peligrosa?

¿Cómo desarrollar capacidades para el ejercicio de la libertad y la ciudadanía en condiciones de total aislamiento teniendo en cuenta la impermeabilidad que intentan sostener las instituciones de encierro en nuestro país?

¿Se puede seguir pensando el delito como una violación del pacto social cuando los índices de exclusión y marginación son tan altos?

¿Cómo se concilia la idea de la re-integración con las condiciones de vida dentro de las cárceles y otras instituciones de encierro?

¿Cómo se compatibiliza la idea de la re-integración con la sumisión bajo la lógica de premios y castigos, beneficios y privilegios, aquello que constituye un derecho para todas las personas (educación, salud, trabajo)?

A pesar de que a primera vista estos interrogantes parecen mostrar una realidad sin salida y un problema sin posibilidad de respuestas, son las mismas paradojas y contradicciones las que nos colocan frente al desafío de construir una mirada renovada y una lectura crítica del fenómeno.

Desde el interés particular que convoca este módulo vale preguntarse cómo pensar la educación en el encierro a partir de la mirada problematizadora que el autor hace de las “políticas re”.

Con esta orientación, es necesario detenerse en uno de los puntos fundamentales a la hora de pensar tanto la educación como la salud y el trabajo en estos ámbitos. Es decir, reconceptualizar la reintegración a partir del trazado efectivo de puentes entre el afuera y el adentro, de suerte que la vida dentro de las instituciones de encierro no sea diametralmente diferente a la vida en el medio social a la que se apunta.

Resulta interesante asimismo la crítica que realiza Daroqui (2008) al modelo correcional y la lectura que hace de su vigencia en la actualidad, cuando no sólo se encuentra al servicio de la construcción de un otro, por fuera de nosotros mismos, enemigo, cul-

pable, a quien encerrar para castigar y corregir; sino también sosteniendo un modelo mercantilista que degrada los derechos a la categoría de beneficios, haciéndolos ingresar en la lógica de compra-venta intracarcelaria.

2. El desafío de la extensión de la red social. Alternativas a las políticas de endurecimiento del sistema penal

Diferentes estudios e investigaciones muestran que el encarcelamiento no resuelve el problema ni representa una respuesta comprometida del conjunto de la sociedad frente a un fenómeno que involucra a todos sus sectores.

En su investigación sobre jóvenes que han cometido delito en la zona del Gran Buenos Aires, Gabriel Kessler (2004) retoma distintas estadísticas¹ que han abonado la hipótesis de la ineficacia de las políticas disuasivas de “mano dura”, basadas en el supuesto de que los actores que delinquen siguen una lógica racional y utilizan el cálculo costo-beneficio y, por lo tanto, serán disuadidos con el aumento de las penas y de la probabilidad de ser aprehendidos. Por el contrario, la mayoría de ellos opera bajo una lógica de satisfacción inmediata de las necesidades, la cual no contempla cálculos racionales, ni evalúa potenciales penas. Así, en aquellos países donde los índices de delincuencia infanto-juvenil son bajos, se debe a una transformación real de las condiciones de vida de los sujetos, con alta inversión educativa y una distribución más equitativa de la riqueza, más que al endurecimiento de la ley penal.

Asimismo, trabajos de distinto tipo señalan que el mejoramiento de las condiciones sociales y económicas de las personas, debería ir de la mano de la construcción de un sistema de justicia penal más humano y eficaz que pueda constituir un instrumento de equidad, a través de la protección de los derechos sociales, culturales y económicos de todos los integrantes de la sociedad (Cossman, 2000).

Como se señaló anteriormente, a pesar del crecimiento económico que se viene mani-

¹ En la década de 1990, en la agudeza de la crisis, los hechos delictivos se duplicaron, contando un 70% de delitos contra la propiedad. Por otro lado, se señala que si en 1997 el 5% de los agresores tenían entre 15 y 17 años, en 1998 dicho porcentaje asciende al 15%. Esto coincide con aquellos datos sobre la situación laboral y educativa de muchos de nuestros jóvenes, y vuelve a colocar a esta franja de la población en una situación de alta vulnerabilidad al delito a partir de las dificultades para la configuración de un proyecto de vida.

festando en los últimos años, los sectores más desfavorecidos siguen sufriendo altos niveles de desprotección social, desempleo y dificultades para el acceso y tránsito por el sistema educativo. Esto mismo es lo que queda expresado en los datos que hablan de una distribución con tendencia regresiva en el acceso a los bienes por parte de diferentes sectores sociales que ha aumentado la polaridad social que se aceleró en la década de los '90.

Específicamente en lo que concierne a la educación, se observa que esta funciona relativamente bien como “puerta de entrada”, pero muy mal como puerta de salida. Es decir, al inicio de los ciclos se logra incorporar un porcentaje bastante alto de niños, niñas y adolescentes –sobre todo en zonas urbanas– pero sin embargo la prosecución de los estudios es muy baja.

Volviendo sobre el análisis de los múltiples factores que intervienen en la construcción social del delito, se ha planteado que a nivel de América Latina, existe correlación entre el incremento de la tasa de delito y la desocupación, especialmente entre los jóvenes. Así como entre el deterioro y precarización de la instancia familiar y el incremento de la tasa de delitos. (Kliksberg, 2003)

Finalmente, vemos cómo el acceso, tránsito y terminalidad educativa funcionan en muchos casos como factores protectores frente a la vulnerabilidad de las personas a situaciones delictivas. Un ejemplo concreto se observa en la tasa de reincidencia del 2,5% (Laferriere, 2008) entre aquellas personas que han accedido a la enseñanza universitaria en el Penal de Devoto (Centro Universitario de Devoto, UBA), frente al casi 50% de la cifra nacional. ¿Se podría pensar que una sociedad que aumenta su nivel educativo desciende en sus índices delictivos?

En síntesis, a partir del análisis desarrollado, la sociedad en su conjunto se enfrenta a opciones políticas e ideológicas bien diferentes para abordar esta problemática. Por un lado, aquella de la vía punitiva, con énfasis en el aumento del número de efectivos policiales, en dar mayor discrecionalidad a la policía, bajar la edad de imputabilidad, aumentar el gasto en seguridad en general; y por el otro, aquella de la vía preventiva con énfasis en las medidas de seguridad comunitaria, al demostrarse que los efectos de la opción punitiva son dudosos y cortoplacistas.

En aquellas ciudades y países donde se han realizado intervenciones en este sentido se demuestra que a mediano y largo plazo los índices delictivos siguen subiendo.²

² Loïc Wacquant, en su libro *Las cárceles de la miseria* expone ampliamente el fracaso de la vía punitiva con vasta evidencia empírica, demostrando cómo en estos regímenes crece la población carcelaria rápidamente y sin embargo los delitos no disminuyen. Por el contrario las ciudades exitosas en reducción de la

Como afirma B. Kliksberg en su estudio sobre criminalidad juvenil, “atacar los factores estratégicos requiere que las sociedades inviertan fuertemente en aumentar las oportunidades ocupacionales para los jóvenes, en desarrollar políticas sistemáticas de protección a la familia y en fortalecer la educación pública” (Kliksberg, 2007).

Despejando los espejismos de las soluciones mágicas, la opción pareciera dirimirse entre “la criminalización de la pobreza” o “la inclusión social”. En vías de construir una sociedad con mayores grados de democracia, corresponde a todo su conjunto profundizar este debate y al Estado garantizar el acceso a los derechos para todas las personas, ya sea que estén privados de su libertad o no.

3. La educación en el intento de quebrar los circuitos de exclusión. Aportes desde la pedagogía social

La pedagoga Violeta Núñez (1999) ha planteado cómo una cadena de efectos perversos tiende a generar una suerte de “resto” poblacional (Bauman, 2005) que se encarna en sujetos con arduas condiciones de existencia y niveles extremos de supervivencia en los bordes de lo social. En el caso del encierro y el castigo este proceso se agudiza al conformarse los circuitos cerrados “exclusión-institucionalización-exclusión” sostenidos en la asociación ya analizada, marginalidad-pobreza-delito.

Esto se encarna en la vida de personas, hombres, mujeres y jóvenes, que cargan con condenas y profecías de exclusión y fracaso; en quienes el encierro aparece cada vez más como una etapa obligada de un circuito prefigurado. De ahí que se compruebe que las instituciones de encierro están habitadas en su mayoría por los sectores más vulnerables de la sociedad. Así como la cárcel o el instituto de menores tienden a reforzar esa situación de marginalización a través de una nueva situación de desprotección y vulneración de sus derechos.

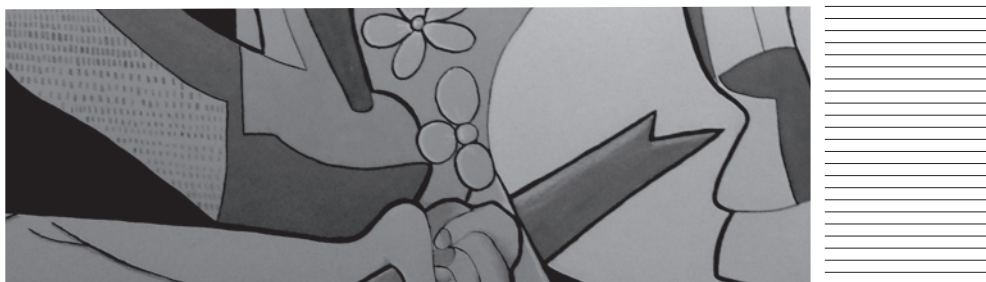
En este punto, en la medida en que la educación en contextos de encierro sea entendida como la posibilidad de ejercer un derecho que ha sido obstaculizado, se abre la posibilidad de que se constituya en una herramienta para interrumpir un destino que se decreta como inexorable (Frigerio, 2004). La escuela dentro de las cárceles se construye como la institución del Estado con posibilidades de reconfigurar el escenario de desigualdades sociales garantizando la igualdad de posibilidades en el acceso a una educación de

calidad teniendo en cuenta competencias, saberes y valores; de manera de generar mejores condiciones para la inclusión social, cultural y laboral de los sujetos. A su vez, este proceso que puede configurarse en el encierro requiere tender puentes con el momento de la salida. De este modo la escuela, a través de la construcción de redes sociales en los territorios, puede aportar significativamente a la construcción de un proceso que permita al sujeto transitar otros caminos posibles en su regreso al medio libre.

Hoy en día esto está lejos de ser una tarea cumplida, pero la oportunidad está al alcance de quienes quieran asumir el desafío.

Bibliografía de referencia

- Bauman, Z. (2005): *Vidas desperdiciadas*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- (1999): *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Cossmán, Bill (2000): *La educación en los Servicios Penitenciarios*, Consejo Internacional para la Educación de Adultos.
- Daroqui, A. (2008): “De la resocialización a la neutralización e incapacitación”, *Revista Encrucijadas*, N° 43, “Cárceles. La sociedad intramuros”, Buenos Aires, UBA.
- Frigerio G. (comp.) (2004): *Contra lo inexorable*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2004.
- Herrera, P. (2008): “La construcción de identidad en adolescentes que cometen delito. La educación en el encierro: un campo de tensiones”, ponencia IX Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Jujuy.
- Kessler, G. (2004): *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós.
- Kliksberg Bernardo/Grupo REFORMA (2003): “Castigo o prevención”, documento de la Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital social, Ética y Desarrollo, México.
- Laferriere, M. (2008): “Un desafío con más de 20 años de historia”, *Encrucijadas*, N° 43 “Cárceles, La sociedad intramuros”, Buenos Aires, UBA.
- Núñez, Violeta (1999): *Pedagogía social. Cartas para navegar en el Nuevo Milenio*, Buenos Aires, Santillana.
- Salinas, R. (2002): “El trabajo y el estudio como elementos de reintegración social”, documento en el marco de la Conferencia Latinoamericana sobre reforma penal y alternativas a la prisión, San José, Costa Rica.



CAPÍTULO 6. Sugerencias para seguir trabajando

En este capítulo presentamos algunas propuestas para repensar los contenidos de este módulo.

1. La situación de las cárceles en Argentina es estudiada periódicamente por diferentes organismos y grupos. Para realizar una investigación lo suficientemente exhaustiva y actualizada, recomendamos consultar:

- Publicaciones del Grupo de Estudios sobre Sistema Penal y Derechos Humanos, Área Conflicto y Cambio Social, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Coordinado por Alcira Daroqui. (www.iigg.fsoc.uba.ar)
- Publicaciones del Programa Estudios sobre Control social, Coordinado por Dr. Pegoraro, Instituto de Investigaciones Gino Germani. (www.iigg.fsoc.uba.ar)
- Informes de situación de Derechos Humanos del Centro de Estudios Legales y Sociales, (www.cels.org.ar)
- Informes del Comité contra la Tortura, Provincia de Buenos Aires., (www.comisionporlamemoria.org/comite/index.php)

2. En el módulo se introdujeron referencias a diferentes aproximaciones desde las teorías sociológicas contemporáneas. Se propone visualizar el film *Pandillas de Nuevas York* y realizar un análisis de los hechos que relata, donde se articulen y amplíen algunos de los conceptos que resulten significativos de las teorías referidas en el módulo.

A continuación se reproduce una reseña de la película.

La primera secuencia de *Pandillas de Nueva York* (Scorsese, 2002) comienza en una catacumba sin tiempo, donde un ejército de apariencia medieval se prepara para la pelea. La cámara va atravesando sucesivamente galerías, barracas y portales, llega a una encrucijada de calles (los "5 puntos", el territorio en disputa de las bandas), y tras una sangrienta batalla, se eleva por sobre el tejido de la ciudad hasta abarcar una perspectiva completa de la Manhattan de 1846... que culmina, en su escalofriante final, con las tumbas de los héroes del barrio que van desapareciendo en el olvido sobre el fondo de los sucesivos desarrollos del Bajo Manhattan.

Que la última toma del sitio incluya las Torres Gemelas, le da a la gran película de Scorsese una tensión final, un interrogante implícito.

Más que la construcción de una mitología sobre la historia de las pandillas del siglo XIX, Scorsese plantea un contrapunto entre la ética guerrera de los bandoleros urbanos y la dinámica del poder del Estado. Hay caudillos corruptos que llegan al frente del camión de bomberos pidiendo votos (y en vez de apagar el incendio organizan el saqueo del edificio vecino), ricachones indolentes que confían en que los pobres se seguirán matando entre ellos, y el fondo de la Guerra de Secesión, que las tribus barriales no entienden y que devora a los pobres y a quienes recién bajan de los barcos.

Vallon (líder de los nuevos inmigrantes irlandeses) y Cuttings (de los "nativos"), los dos antagonistas de la historia, terminan su propia guerra personal entre los desastres de ese conflicto más amplio, que **prefigura una ciudad/ sociedad que ellos ni siquiera imaginan**. Es maravillosa esa imagen del elefante que escapa por entre las calles del Bajo Manhattan entre la pueblada, la represión y la guerra de pandillas: Vallon, siente un desconcierto tan grande como si por un momento le fuera dado contemplar la imagen futura de la ciudad con sus rascacielos.

A lo largo de su obra, Scorsese ha cumplido como pocos la máxima de Tolstoi, aquella que aconseja pintar la propia aldea para ser universal. En *Pandillas...*, el director parece llegar al mismo **genoma de la violencia**. Con una ciudad que ya es **híbrida y multicultural** ("¿es que nadie habla ya inglés en Nueva York?", se pregunta un personaje cansado de lidiar con chinos e irlandeses que hablan en céltico), fascinante y monstruosa que ya se escapa de las manos de América, mal que le pese a los "nativos" de Cuttings, un extremista republicano *avant la lettre*.

Una ciudad, como resume Vallon en el final, que al igual que sus habitantes ha **nacido de la sangre y la incertidumbre**.

3. Las nociones de asociación diferencial y el principio de aprendizaje, si bien han constituido un aporte altamente valioso de la Escuela de Chicago para la comprensión de la construcción social del delito, al mismo tiempo ha generado una naturalización o fijación en determinados estereotipos sociales vinculados a las pandillas o bandas. Refranes o dichos populares como: “malas compañías”, “dime con quien andas y te diré quién eres”, permiten observar cómo los principios de asociación diferencial y de aprendizaje están actualmente presentes. ¿Qué otros refranes, dichos populares presentan también estereotipos sociales vinculados con ciertos grupos considerados “peligrosos”? ¿En qué otros textos y discursos podemos rastrear estos estereotipos (canciones, noticias, manuales de estudio, debates y proyectos parlamentarios sobre la responsabilidad penal juvenil, etc.)? ¿con qué miradas sobre el delito pueden vincularse estos preconceptos?

4. A lo largo del módulo procuramos realizar una mirada desde la complejidad y la multidimensionalidad, reconociendo tensiones y contradicciones que atraviesan el ámbito y las prácticas de la educación en contextos de encierro. Se introdujeron perspectivas que intentan superar las miradas reduccionistas y que recuperan al sujeto privado de libertad como sujeto de derecho, en un contexto de privación, desigualdades estructurales y vulnerabilidad. Señalamos que existen propuestas de política pública que observan estas cuestiones como problemas de seguridad, cuya solución se encuentra en el endurecimiento de medidas “punitivas”. A la luz de lo recorrido en este módulo, invitamos a elaborar un texto de opinión bajo el título de “Criminalidad y educación”. En este texto, podrán recuperarse conceptos, análisis, datos y referencias históricas que argumenten las opiniones vertidas.

5. El siguiente texto relata situaciones cotidianas vinculadas al delito. Proponemos continuar el análisis de las situaciones presentadas: ¿Con qué elementos vinculados al escenario contemporáneo señalados en este módulo pueden vincularse?, ¿qué reflexiones puede realizar para explicar la frase “la construcción social del delito” a partir de este relato?

Extracto del diálogo con un participante en la Conferencia dictada por Gabriel Kessler en el marco del Trayecto Formativo “Educación en Contextos de Encierro: desafíos, problemas y perspectivas”, 27 de junio de 2006.

Intervención de una persona del público: –Voy a hacer un comentario y después una pregunta. En relación con el delito como elección racional, uno piensa que el mayor castigo, justamente la pena de muerte, implicaría cero delito. Uno ve como en los Estados Unidos el mayor castigo, que es la pena de muerte no sólo no disminuye las tasas de delito sino que se mantiene más o menos, o incluso más que otro país moderno o industrializado. Entonces uno dice, si la estadística podría demostrar justamente que un mayor castigo no disminuye la tasa de delito entonces es porque las políticas públicas de castigo tienen que ver con lo que pareciera ciertas partes de la opinión pública le demandan a los políticos y estos reaccionan en consecuencia, como el caso de las políticas Blumberg en Argentina donde fueron casi una reacción espasmódica de lo que demandaba la clase media que lo que en realidad iba a resolver. Recordemos que entre un delito de robo agravado y un homicidio la diferencia de castigo es de sólo un año, por lo cual para robar y matar el castigo no es muy diferente, entonces si alguien pensara esta cuestión como racional, para alguien que roba y mata no habría mucha diferencia porque se trata de un año más. Eso por un lado, lo que quería preguntar en cuanto a las teorías, si hay alguna que podría incluir la cuestión de las propias instituciones de control social vinculadas al delito en cuanto hasta qué punto la gente tradicionalmente o con una mirada más inocente piensa que las instituciones de control social como la policía deberían perseguir el delito, cuando en realidad lo administran. Quiero contar una anécdota que me ocurrió en el barrio de Berazategui: cuando comenzó toda la persecución contra los desarmaderos yo estaba en una escuela pública pobre y en una escuela privada rica, entonces la mayoría de nuestros alumnos del último año fueron detenidos porque participaban del robo de autos para los desarmaderos. En la escuela privada me pasó que el padre de una alumna era el que administraba el desarmadero más o menos importante y cayó preso. Los chicos del barrio pobre cumplieron condenas y cumplen aún esas condenas. El padre de la chica quedó cuatro meses de detenido en la comisaría y finalmente se fue en libertad con castigo de arresto domiciliario. Y el gran organizador de la zona que era el comisario y el intendente, no es una denuncia que estoy haciendo pública sino que en la gestión de Cafiero se habló de los negocios vinculados entre los intendentes y los comisarios en cuanto a que había prostitución y juegos clandestinos, a lo que se agregaron los desarmaderos y la droga, lo que permitió recaudar mucho más que antes. Pensaba cómo la cuestión del delito no debe dejar de incluir a las propias instituciones que parece que lo controlan pero en realidad lo administran. Y la otra anécdota que me contó un alumno preso, que había caído a los 18 años por robo con un arma chica y la policía lo extorsionó para cambiarle el arma, creo que era calibre 38 especial y esto hacía que pasara a ser arma de guerra lo que implicaba mayor castigo, y su familia negociaba con la policía a ver cuál iba a ser el arma que efectivamente, entre comillas, el chico había usado.

6. A partir de la lectura del extracto del artículo de Alcira Daroqui y del Módulo, proponemos elaborar una síntesis de las principales tensiones y desafíos que atraviesan al ejercicio del derecho a la educación en contextos de encierro.

De la resocialización a la neutralización e incapacitación, por Alicia Daroqui.

La cárcel del neoliberalismo: ¿de la exclusión social a la resocialización?

La cárcel, [...] en la era del neoliberalismo, una vez más desafía y promueve argumentos cada vez más complejos en la búsqueda de su propia justificación cuando ésta sigue con la pretensión de ampararse en las propuestas “correccionales resocializadoras”. Verdaderas ficciones [...], han sido cuestionadas y “des-autorizadas” –en particular a partir de la década de 1970, cuando sufrió la denuncia pública de su fracaso– y al mismo tiempo develaban y hacían visibles sus funciones latentes que la justificaban ya no como el laboratorio transformador del hombre delincuente, sino como una maquinaria productora de sufrimiento y [...] de delincuencia material y simbólica al “servicio” de un orden social que hizo del secuestro institucional una estrategia de gobernabilidad del conflicto social emergentes de las relaciones de explotación y desigualdad constitutivas del capitalismo [...].

¿Es posible, entonces, seguir sosteniendo, y promoviendo normativamente y discursivamente el modelo resocializador como objetivo “esencial” del castigo legal? Es posible hacerlo en nuestro presente en el que al sujeto excluido se lo hace portador de una peligrosidad que le confiere el lugar social de enemigo [...], despojándolo de todos sus derechos por su capacidad dañina y peligrosa (Zaffaroni, 2006). Y sí lo es, es posible que en este estado de derecho convivan normas que se fundamenten en el derecho penal de enemigo con el despliegue de prácticas y ejercicios institucionales propias de sociedades excluyentes –aislamiento-confinamiento de máxima seguridad-aumento de tiempo/años en los mínimos y máximos de condenas– y normas que pretenden reproducir un modelo societal de inclusión social en el cual el castigo legal –la cárcel– debe reformar al “delincuente” para regresarlo a una sociedad “dispuesta a recibirlo” .

El resultado de esta convivencia normativa es que el sistema progresivo de la ejecución de la pena, o sea, el sistema punitivo premial fundado en la propuesta de tratamiento [...], se encuentra al “servicio” de la gobernabilidad de la cuestión carcelaria, a través de la regulación y control de la población encarcelada en la que la neutralización y la habilitación a la eliminación “del otro” emergente de la violencia intramuros se constituyen en estrategias claves de la tecnología penitenciaria (Rivera Beiras, 1997).

Y es en este sentido que el “proyecto” resocializador del modelo correccional está subordinado al “programa” de neutralización e incapacitación de las personas desarrollado a partir de la expansión del estado penal de los últimos 20 años. El crecimiento de la construcción carcelaria, el aislamiento geográfico, el aislamiento intracarcelario [...], una oferta

educativa y laboral limitada e improductiva, condiciones de vida degradadas, prácticas institucionales violentas, reglamentos disciplinarios formales complementados con suplementos punitivos informales y la mercantilización de los derechos fundamentales [...] a cambio de “beneficios penitenciarios” constituyen –entre otros tantos indicadores– ese programa, que banaliza las aspiraciones resocializadoras de la normativa penitenciaria.

La sociedad excluyente [...] fundada en la profundización de la desigualdad y la exclusión social se corresponde con un modelo de gobernabilidad que gestiona el aislamiento –social-espacial– de aquellas personas expulsadas hacia un destino que la lógica del mercado “naturaliza” en clave de precarización promoviendo un proceso de des-ciudadanización en un doble sentido: como cliente social y como enemigo social. Cliente-social en tanto consume política social de sobrevivencia [...] y, cliente-enemigo del sistema penal, en tanto “consumidor final” de la industria de la seguridad.

Entonces, la sociedad excluyente del modelo neoliberal se corresponde –entre tantos otros aspectos– con la expansión de un modelo de segregación socio-espacial en la que el encierro carcelario se constituye en un “observatorio” privilegiado de la cuestión social del siglo XXI.

Un recorrido por las cifras carcelarias mundiales y [...] de nuestro país ilustra lo expresado en este artículo, así: la población carcelaria mundial se estima en 9.250.000 presos [...]. Estados Unidos, en 1975, tenía una población carcelaria de 380 mil personas, en 1985 ascendía a 740 mil [...], en 1992 llegó a 1.295.150, pasó en 2004 a 2.135.335 y a fines de 2005 llegó a 2.193.798 personas presas. Estamos ante un incremento del 477,3% [...]. Rusia pasó de 722.636 personas presas en 1992 a [...] 885.666 a principios de 2007. El mismo fenómeno se dio en la mayor cantidad de países del primer mundo.; Inglaterra incrementó su población carcelaria desde 1992 a 2007 en un 80,7%; Japón [...] en un 71,5% y España [...] en un 86%. Por supuesto, para las geografías del “tercer mundo”, los procesos de gobernabilidad de la exclusión social fueron aún más dramáticos: Brasil, de 1992 a 2006, incrementó la población carcelaria en 250,8% (114.37 a 401.236 presos/as); México lo hizo, en un 149,6% (de 85.712 a 213.926 presos/as); en Perú, un 143,2% (15.718 a 38.231 presos/as) y la lista continúa [...].

La Argentina no es una excepción, en términos de población penitenciaria nacional, el país registraba en 2005 [...] 63.357 personas, equivalente a una tasa de presos cada 100.000 habitantes de 163 (sobre una población total de 38,9 millones de habitantes). [...]

Muy lejos del proyecto resocializador, nos encontramos frente a un proceso en el que la selectividad del sistema penal y carcelario [...] ha expandido y profundizado la gestión penal y penitenciaria de la pobreza en los Estados que “abrazaron” el modelo neoliberal (Daroqui y otros, 2006).

En este contexto, es imprescindible producir un contra-discurso que deslegitime el “uso” del encarcelamiento como solución al problema de la inseguridad vinculada con el delito (ni en nuestro país ni en el mundo, la variación de la tasa de encarcelamiento [...] se

relaciona con las variaciones de la tasa del delito), y al mismo tiempo desarrollar estrategias para hacer visible la cuestión carcelaria y “penetrar” los muros con alternativas institucionales no penitenciarias, que desarrollen propuestas en las que las personas privadas de libertad puedan acceder y ejercer sus derechos, como el derecho al trabajo, la educación, la asistencia de la salud, a las vinculaciones familiares, etc., y con ello reducir el daño de la prisionización promoviendo la resistencia a la degradación personal y social propias de las prácticas incapacitadoras del modelo carcelario neoliberal.

Para leer el artículo completo: Fuente: *Revista Encrucijadas*.

(www.uba.ar/encrucijadas/43/sumario/enc43-resocializacion.php).

7. Recomendamos la lectura del artículo “Locos por la seguridad” de Horacio Verbitsky (Página 12, 26/09/10). En él se plantean algunos de los programas y políticas que recientemente se están proponiendo como respuesta a la denominada ola de inseguridad desde lo que el autor denomina “histeria punitiva”. Se incluye a su vez un contrapunto con estas políticas desde un enfoque preventivo con eje en la inclusión social.

A partir de la lectura del artículo y recuperando los aportes de los capítulos 2, 4 y 5, les proponemos reflexionar siguiendo los siguientes interrogantes:

- a) ¿Por qué una “política de seguridad” remite a una instancia formativa de los jóvenes?
- b) ¿Qué características creen que le imprimiría a la formación el hecho de que estuviese a cargo de una institución como las Fuerzas Armadas?
- c) ¿Cuáles son las demandas a las que responde este tipo de propuestas, programas y políticas (Servicio Cívico Voluntario, Policía Infantil, etc.)? ¿Responde la escuela a estas demandas? ¿Cómo lo hace? ¿Cuáles son sus potencialidades y sus limitaciones para hacerlo?
- d) ¿Conoce las experiencias que se están realizando en su provincia en relación a estos programas? ¿Qué análisis podría hacer de ellas recuperando los aportes que se hacen en el módulo? ¿Qué podría sugerir para revertir el crecimiento de estas políticas y programas desde las instituciones educativas y sociales?

8. A modo de trabajo final.

Proponemos dos opciones para abordar un trabajo de revisión y síntesis que permita integrar los contenidos abordados en el módulo y abrir nuevos interrogantes.

- a) Realizar un texto teórico que articule los distintos conceptos y temáticas trabajadas

alrededor de los siguientes ejes (u otro que usted proponga), incorporando para el análisis una selección de la bibliografía obligatoria que permita fundamentar una mirada personal de los temas seleccionados.

- Historia de la cárcel y la escuela. Selectividad del sistema penal y del sistema educativo.
 - Delincuencia, delincuentes, alumnos sujetos de derechos.
- b) Seleccione o imagine una escena de la vida institucional de una escuela en contextos de encierro y realice un análisis teórico de ella. Para eso, utilice aquellos núcleos temáticos del módulo que considere pertinentes.
- Describa la escena
 - Realice el análisis teórico.

