

Educar y castigar. Demandas, accesibilidad y trayectorias socio-educativas en una prisión de máxima seguridad de la provincia de Santa Fe (Argentina)

Educate and punish. Demands, accessibility and socio-educational trajectories in a maximum security prison in the province of Santa Fe (Argentina)

María Eva Routier

Universidad Nacional de Rosario, Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

E-mail: evaroutier@gmail.com

Mauricio Manchado

Universidad Nacional de Rosario, Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

E-mail: dr.mauriciomanchado@gmail.com

María Cristina Alberdi

Universidad Nacional de Rosario

E-mail: calberdi@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo indagaremos sobre las convivencias y connivencias entre las prácticas de castigar y educar, constructos ideológicos presentes en el origen de la prisión moderna (Foucault, 2004), que aún persisten en los procesos educativos en contextos de encierro. Dicha perspectiva de trabajo será abordada a partir de analizar las condiciones de acceso a prácticas socio-educativas en una prisión de "máxima seguridad", perteneciente al Servicio Penitenciario de la Provincia de Santa Fe (Argentina), y cómo se configuran allí las trayectorias socio-educativas de las personas privadas de su libertad.

Partiendo de la hipótesis central de que dichas prácticas, en la UP N° 11 -caso que abordaremos aquí se caracterizan como una demanda potencial -y ampliada- no satisfecha (Sirvent, 1998) por la puesta en relación de dos variables centrales: nivel educativo alcanzado de las personas privadas de su libertad y condiciones institucionales de la prisión -en relación a la posibilidad de acceso y ejercicio a prácticas educativas y culturales-, procuraremos elaborar algunas conclusiones parciales a partir del análisis de una serie de datos cuantitativos construidos en el marco de una encuesta realizada en tres de las cinco cárceles del sur provincial.

Palabras Clave: acceso a la educación, prácticas socio-educativas, prisión de máxima seguridad.

Abstract

In the present work we will investigate about the coexistence and collusion between the practices of punishing and educating, ideological constructs present in the origin of the modern prison (Foucault, 2004), which still persist in educational processes in confinement contexts. This work perspective will be approached based on an analysis of the conditions of access to socio-educational practices in a "maximum security" prison, belonging to the Penitentiary Service of the Province of Santa Fe (Argentina), which the socio-educational trajectories of people deprived of their liberty are configured, accompanied by processes of educational inequality that traced their experiences prior to hole prison.

Starting from the central hypothesis that these practices, in UP N° 11 -although we will address here- are characterized as a potential demand -and expanded- not satisfied (Sirvent, 1998) by the relation of two variables: the educational level attained by people deprived of their freedom, and the institutional conditions of the prison -in relation to the access and exercise to educational and cultural practices-, we will try to elaborate some partial conclusions from the analysis of a series of quantitative data constructed within the framework of a survey carried out in three of the five prisons in the southern province.

Key words: access to education, socio-educational practices, super-max.

ROUTIER, M. E., MANCHADO, M. y ALBERDI, M. C. (2020) "Educar y castigar. Demandas, accesibilidad y trayectorias socio-educativas en una prisión de máxima seguridad de la provincia de Santa Fe (Argentina)". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 2, julio-diciembre 2020, pp. 279-292. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-277>

RECIBIDO: 30-03-2020 – ACEPTADO: 06-04-2020

Introducción

Las dos prácticas que este artículo intentará poner en tensión han sido objeto de múltiples definiciones y resemantizaciones. Educar y castigar son constructos teóricos que en ciertos momentos históricos estuvieron estrechamente ligados bajo el objetivo común de aleccionar -vasta con recuperar las primeras experiencias modernas de La Salle para ejemplificar ese vínculo-, encauzar y normalizar (Foucault, 2004). En otros -tal vez más contemporáneos-, las distancias estuvieron ampliamente marcadas o, al menos sus sentidos más diferenciados. Mientras que educar se resignificó en términos de liberación (Freire, 2011), castigar lo hizo en los de la incapacitación (Garland, 2005). Lo que a fin de cuentas los seguía ligando era la necesidad de un corrimiento del dispositivo disciplinario que hasta entonces los había amalgamado.

Sin adentrarnos en la multiplicidad de desplazamientos y efectos provocados en esos movimientos contemporáneos (Deleuze, 1991), indagaremos las convivencias y connivencias que todavía persisten en los procesos educativos en contextos de encierro; más puntualmente lo haremos para el caso de una de las cárceles del sur de la provincia de Santa Fe. Por una parte, nos referiremos a convivencias porque en la multiplicidad de prácticas y saberes educativos en prisión reconocemos apariciones e intervenciones de diversas procedencias y objetivos divergentes. Desde la educación escolarizada hasta los talleres culturales y artísticos, pasando por las instancias de formación en oficios, se dibuja una suerte de *patchwork* (Deleuze y Guattari, 2004) educativo donde confluyen pretensiones tutelares, infantilizantes, correccionistas y posibilitadoras del ejercicio de los derechos culturales, educativos y laborales (Manchado y Chiponi, 2018).

Por otro lado, hablamos de convivencia para referirnos a las diversas modalidades del ejercicio de las prácticas, tanto la de educar como la de castigar, que encuentran puntos de sutura abonando -muchas de ellas- tácticas de gubernamentalidad, de conducción de conductas de los otros (Foucault, 2007; 2014), desplegadas por ambas instituciones. De lo que nos ocuparemos aquí es de observar cómo esas modalidades se inscriben en las dinámicas de una cárcel de máxima seguridad cuya singularidad es la de ser la más poblada de la provincia de Santa Fe, pero también la única que en dicho territorio fue diseñada a partir de la importación del modelo *super-max*¹ (Macaulay, 2013).

Por tanto, resulta imprescindible que antes de avanzar en un análisis que arroje afirmaciones contundentes y cerradas, se inscriban los procesos educativos no sólo bajo el esquema conceptual de una institución total que administra formal y burocráticamente la vida de quienes la integran (Goffman, 2001), sino también en la singularidad de un Servicio Penitenciario como el de la provincia de Santa Fe (Manchado, 2015) y en una cárcel en particular como la Unidad Penitenciaria N° 11 de la localidad rural de Piñero². Y si bien podríamos afirmar que existe algo así como un carácter “ontológico” de la prisión ligado a la generación de daño (Chauvenet, 2006; Sozzo, 2009) sobre quienes priva de su libertad ambulatoria -y luego de otras libertades y derechos-, no resulta menor que el conjunto de estudios sobre la cárcel donde se reconoce un agravamiento e intensificación

de los dolores del encarcelamiento (Sykes, 2017), sea en las prisiones de máxima seguridad (Jacobs, 1977; Sykes, 2017; García, 2019).

En Argentina, las *super-max* tuvieron su auge arquitectónico a mediados de la década de 1990 cuando se procedió a implementar parte del ambicioso “Plan Director de la Política Penitenciaria Argentina” de 1995 -Decreto nacional N° 426/95- que venía a poner en escena la emergencia carcelaria en lo referido a la sobrepoblación y el hacinamiento, y terminó traducándose en la construcción, durante esos años y a comienzos del siglo XXI, de prisiones y complejos penitenciarios orientados, fundamentalmente, por su carácter securitario (García, 2019). Importadas casi acríticamente, aunque con las variaciones históricas propias de las mixturas carcelarias en Argentina (Caimari, 2004; Sozzo, 2009; Gual, 2017), el modelo de *super-max* norteamericano se inscribía en el auge de la denominada *mass-incarceration* (Brandariz García, 2009; De Giorgi, 2015) y bajo un esquema de aplicación signado por las *quiet prisons*³; dinámica prisional más ligada al control que a la corrección, de un esquema de movimientos sin movimientos, de una administración o política de la vida que actúa sobre el descarte (Fassin, 2019), depositando a hombres y mujeres en vertederos humanos cuyo objetivo central -pero no exclusivo, ya que la hibridez es una constante en la historia penitenciaria argentina- es la contención (Bauman, 2008). Contener el sobrante, lo supernumerario, lo calificado -o descalificado- como extremadamente peligroso para el orden social.

Por tanto, el objetivo de este artículo es describir las características de las prácticas socio-educativas en una prisión de máxima seguridad de la provincia de Santa Fe en relación a sus condiciones de acceso y ejercicio. Partiendo de la hipótesis central de que dichas prácticas, en la Unidad Penitenciaria (UP) N° 11 -caso que abordaremos aquí- se caracterizan como una demanda potencial -y ampliada- no satisfecha (Sirvent, 1998) dado el nivel educativo alcanzado de las personas privadas de su libertad y las condiciones institucionales de la prisión, procuraremos elaborar algunos análisis a partir de una serie de datos cuantitativos resultantes de una encuesta realizada en tres de las cinco cárceles del sur provincial. Estas reflexiones nos permitirán reconocer las generalidades y singularidades de las prácticas socio-educativas en una prisión de máxima seguridad, dando cuenta de las modalidades de sus ejercicios y los lugares que asumen en el archipiélago pedagógico-punitivo santafesino.

Trama teórico-metodológica de la investigación

En Argentina, el derecho a la educación está contemplado en la Constitución Nacional de 1994 y en pactos e instrumentos internacionales sobre el cumplimiento de la Pena Privativa de la Libertad y los Derechos Humanos, de rango constitucional. Sin embargo, instaurar la educación como un derecho en el ámbito carcelario “ha sido un camino escabroso, con avances y retrocesos” (Acín y Madrid, 2019, p. 121) en el que se han involucrado distintos actores e instituciones sociales en las últimas décadas. Más aún cuando la concepción dominante de la educación en contextos de encierro, asumida en la

normativa nacional sobre Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, ley N° 24.660/1996, ha sido la de enmarcar estas prácticas dentro del denominado “tratamiento penitenciario” cuyo propósito, inscripto en el modelo correccional/disciplinario/normalizador de prisión (Sozzo, 2009), es el de reformar, reeducar y resocializar a los detenidos. Por tanto, se relega el derecho a un segundo plano, o más bien cabría decir a un tercer plano, y el “tratamiento” se constituye como elemento ideológico/normativo que, a pesar de su enunciación, es escasamente llevado a la práctica en las prisiones argentinas (Acín y Madrid, 2019). Contrariamente a ello, un rasgo central de la dinámica penitenciaria contemporánea es el sistema punitivo-premial con que se busca propiciar el orden interno. Dentro de este sistema que permea las cotidianidades carcelarias, la educación es considerada por los distintos sujetos que la transitan -o que inciden sobre ella- como un “beneficio”, un premio al que se accede en algunos momentos del cumplimiento de la pena y bajo determinadas condiciones.

Sin embargo, la amalgama entre “tratamiento” y educación dentro de los contextos prisionales, generada en parte por las agencias estatales encargadas de llevar adelante la educación pública escolar en los mismos (Scarfó, 2006)⁴, se modificó sustancialmente desde mediados de los 2000, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (Scarfó, Pérez Lalli y Montserrat, 2013; Acín y Madrid, 2019). Al reconocer a la educación en contextos de encierro como parte integrante del sistema educativo nacional, la Ley N° 26.206 de agosto de 2006, supuso un espíritu de reparación política. Dicho reconocimiento se fundamentó en la consideración de la educación de personas privadas de la libertad como un derecho irrefutable, que no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, la condición procesal, o la etapa de cumplimiento de la pena privativa de la libertad en la que se encuentren todos/as y cada uno/a de los detenidos y detenidas de las prisiones federales y provinciales de Argentina (como versa en su Artículo 55).

Nuestra investigación se enmarca en una concepción de la *educación como derecho humano*, cuyo cumplimiento no puede divorciarse del acceso a otros derechos por parte de las personas privadas de su libertad. Inscriptos en esta perspectiva, el cruce de dos categorías operatorias (aunque con diferentes niveles de abstracción) conforman la estructura del entramado conceptual: el concepto de *experiencias educativas* elaborado por la antropóloga Elsie Rockwell (2005, 2009) y la noción de *demanda potencial no satisfecha* de la cientista de la educación y pedagoga María Teresa Sirvent (1998, 2005).

Analizar las experiencias educativas de los/as jóvenes y adultos/as en contextos de encierro ha supuesto considerar los procesos educativos históricamente situados en estos grupos en cuyos cotidianos, ciertas dinámicas de fragmentación y desigualdad social, se entran con la selectividad de un sistema penal que los lleva una y otra vez a transitar las instituciones de encierro. Es por ello que, como parte del abordaje metodológico, elaboramos una herramienta que nos permitió recabar información sobre los recorridos y

trayectorias educativas previas al ingreso a prisión, así como las experiencias educativas que se fueron tejiendo en el transcurrir de sus itinerarios de detención.

Si bien la categoría de experiencia educativa pone especial interés en la acción significativa de los sujetos, en esta etapa de la investigación -cuya estrategia metodológica central es una "Encuesta sobre la situación educativa de detenidos en Santa Fe"⁵-, el foco está puesto en la dimensión de las prácticas. Más específicamente, en la participación de las personas detenidas en distintos espacios socio-educativos dentro y fuera de las cárceles, así como en la continuidad/interferencia de los diferentes trayectos educativos intramuros.

Elsie Rockwell (2009) define las experiencias educativas como el conjunto de prácticas vinculadas a la apropiación de saberes socialmente valorados para su trasmisión en los distintos grupos, prácticas que no se limitan a los ámbitos escolares, sino que se amplían a diferentes espacios de socialización. Desde esta perspectiva, al analizar la participación en espacios socio-educativos en cárceles, incluimos las instancias escolares obligatorias y del nivel terciario/universitario, los proyectos de alfabetización y formación en idiomas, los espacios de capacitación laboral y los distintos talleres artísticos y culturales, como así también iniciativas autogestionadas por los detenidos, generalmente vinculadas a la producción de bienes comercializables. En el transcurso de la última década, todos estos espacios se han diversificado, aunque de manera desigual, en las distintas unidades penitenciarias de Santa Fe.

Respecto de la categoría de *demanda potencial no satisfecha*, es preciso considerarla en el marco de las elaboraciones de María Teresa Sirvent sobre Educación Permanente para Jóvenes y Adultos (EPJA). Esta autora comprende a la EPJA como el conjunto de las actividades educacionales destinadas a la población mayor de 15 años, en cuya definición se pone en juego la constante tensión entre carencia y potencia, que configuran las necesidades y demandas educativas en determinados momentos históricos (Sirvent, 1998)⁶. En otras palabras, Sirvent interpreta la demanda educativa como demanda social ligada a la posición de clase y a las relaciones frente al Estado, diferenciando entre demanda potencial y efectiva. La demanda efectiva alude a las aspiraciones que se expresan a través de la matriculación en instituciones educativas de jóvenes y adultos, mientras que la demanda potencial alude a las necesidades educativas objetivas de distintos conjuntos sociales a partir de la edad estipulada.

Si bien refiere a un abanico amplio de actividades, la categoría de demanda potencial ha sido utilizada tradicionalmente para analizar el acceso a la educación escolar obligatoria y las situaciones de demanda no satisfecha (es decir, de su no cumplimiento efectivo y perdurable). Respondiendo a las características del recorte empírico de nuestra investigación -las unidades penales de la provincia de Santa Fe-, en donde han proliferado los espacios socio-educativos no escolares, en este estudio nos parece pertinente hablar de *demanda potencial ampliada no satisfecha*. Con ello buscamos dar cuenta de las

características que asume el acceso y participación en estos espacios educativos, de significativa importancia en las trayectorias vitales de los jóvenes y adultos detenidos (Chiponi, 2016; Castillo, Chiponi, Manchado, 2017; Aliani, Chiponi, Invernizzi, Manchado, Mir y Routier, 2017).

Unidad Penitenciaria N° 11: la *super-max* santafesina

La Unidad Penitenciaria N° 11 es la anteúltima cárcel de varones construida en territorio santafesino⁷. Inaugurada en el año 2006, su perfil institucional es la de ser una cárcel de máxima seguridad ubicada en la localidad rural de Piñero -a 25 kilómetros de la ciudad de Rosario-, y con una población encarcelada actual de 1960 presos. Su diseño arquitectónico consiste de una diagramación de seis mini-penales (definidos como módulos que van de la letra A a la F), con cuatro pabellones de 40 celdas cada uno, algunas construidas para alojamiento unicelular -un detenido por celda- que luego se (re)convirtieron en espacio para dos presos, y otras ya planificadas para que los espacios de confinamiento sean ocupados por tres personas.

Dichos módulos adquieren cierta autonomía entre ellos, generando funcionamientos dispares e imposibilitando la elaboración de estrategias generales para la prisión en su conjunto. Pasar de módulos dentro de la UP N° 11 puede adquirir el matiz de un traslado entre Unidades, y si bien existen parámetros de trabajo generales, porque todos se encuentran bajo la órbita de la Dirección General del establecimiento, las diferencias estarán dadas por las decisiones que cada Director de módulo adopte para dichos espacios.

La UP N°11 es una cárcel que responde a la combinación de los modelos de la lepra-lejanía de los centros urbanos -y la peste- clasificación de tiempos, espacios e individuos- (Foucault, 2004), y cuyo diagrama general remite a una escasa cantidad de actividades fuera de los pabellones y una lógica de encarcelamiento que cercena o limita significativamente los movimientos internos. Al final de cada módulo funcionan las denominadas celdas de “resguardo” -también conocidas como “buzones”-, donde se alojan detenidos por múltiples razones -que no podremos estudiar aquí- que van desde una medida de seguridad para presos con conflictos en los pabellones hasta un castigo ilegal aplicado arbitrariamente por el servicio penitenciario.

Sumado a eso, es importante señalar que en la UP N° 11 están agrupados todos los delitos provinciales con participación de integrantes de las fuerzas de seguridad -en un pabellón específico-, como también acusados y condenados por delitos sexuales -módulo completo-. En ese sentido, la UP N° 11 se ha convertido, en el circuito carcelario santafesino, en un destino informal de castigo y señalada, por los propios detenidos, como la prisión a la que nadie quiere llegar.

Trazos de la selectividad penal: características socio-demográficas de los sujetos de la investigación

Dada la complejidad de la población a abordar, se consideró por cuestiones operativas y de factibilidad, la determinación de una muestra de carácter no probabilística de 316 de un total de población de 1960 presos, a quienes se aplicó una encuesta⁸ que registra las trayectorias educativas previas al ingreso a prisión, como así también la participación en espacios socio-educativos en el transcurrir de sus itinerarios de detención. Para comenzar, abordaremos tres variables que indican las características socio-demográficas de la población encuestada, dos de ellas de forma sucinta (*edad* -al momento de la encuesta- y *lugar de nacimiento*), y otra más detalladamente (*nivel educativo alcanzado* al iniciar el itinerario de detención), por considerarla central para el desarrollo argumentativo de este escrito. En relación a esta última variable también aludiremos a la participación de las personas detenidas en distintos tipos de actividades educativas -no escolares-, desarrolladas previamente al proceso de encarcelamiento.

En primer lugar, una forma de mirar cómo opera la selectividad del sistema penal en lo cotidiano (Perano y Barreto, 2019), surge de la edad de las personas detenidas. En la UP Nº11, de las 316 personas encuestadas, 66 (21%) tienen entre 21 y 24 años de edad; mientras que 143 (45%) tienen entre 25 y 34 años. Datos que expresan una notable correspondencia respecto de las franjas de edad más representadas en las estadísticas arrojadas por el Informe del Sistema Nacional de Estadísticas de Ejecución de la Pena⁹ (en adelante SNEEP) del año 2018; según el cual, el 16% de la población detenida en el país para fines de este año (sobre un total de 94.883) tenían entre 21 y 24 años, mientras que el 39% tenían entre 25 y 34 años. En lo que respecta a la Provincia de Santa Fe, dicho informe arroja que de un total de 5.759 personas detenidas ese año, 2.444 (43%) tenían entre 25 y 34 y 1202 (21%) tenía entre 21 y 24.

En segunda instancia, la *ciudad de nacimiento* es otra variable significativa para comprender el perfil socio-demográfico de los encuestados. Rosario, la ciudad de mayor densidad poblacional de la provincia de Santa Fe, figura como la localidad en la que nacieron el 62% de las personas encuestadas (196). Esta ciudad, junto a varias localidades de la zona pertenecientes a los departamentos Rosario y San Lorenzo, conforman el Área Metropolitana de Rosario (con 1.691.880 habitantes, según el último censo nacional efectuado en 2010), geografía en la que nacieron el 15% de las personas encuestadas (47). Dentro de este conjunto de localidades -ubicadas en un radio de 70 km respecto de Rosario-, se encuentra la localidad de Piñero, donde está emplazada la Unidad Penitenciaria Nº 11.

En tercera instancia, una variable significativa para analizar las trayectorias socio-educativas de las personas detenidas es su participación en los distintos *niveles educativos* relevados (primaria, secundaria y terciaria/universitaria)¹⁰. Inicialmente, podemos reconocer que la escolarización primaria ha sido significativa en las trayectorias educativas

de las personas detenidas. En la UP N° 11, de un universo total encuestado de 316 personas, 87 cuentan con la primaria completa (27,5%) y 89 (28,2%) no han finalizado dicha etapa educativa; datos que dan cuenta de que, a pesar de la falta de cierre de dichos procesos, el tránsito por alguna instancia de la educación primaria -sumando además a quienes han transitado nivel medio y superior en esa ecuación final- alcanza a casi el total de la población encuestada (solo un adulto se encuentra no escolarizado). Si a esto le agregamos que los cursos de 5to y 6to grado, como último período de esta etapa de escolarización aprobados (el ciclo en la provincia de Santa Fe es de 7 años), representan el 53% (46) de los detenidos, comprobamos que el vínculo con la educación primaria es significativo. Asimismo, es necesario resaltar que el 30% de los encuestados que cuentan con la primaria incompleta (26 de 89), apenas han finalizado el denominado Ciclo Básico del nivel (que corresponde al 1ro, 2do y 3er grado), mientras que 16 de ellos han referido que no saben leer y escribir.

En cuanto al nivel secundario, vale señalar dos situaciones aparentemente contradictorias que podrían estar relacionadas con un proceso iniciado en nuestro país en las últimas décadas: el acceso a la educación media por parte de sectores y grupos sociales anteriormente excluidos¹¹ (Kessler, 2014). En primer lugar, es preciso señalar el alto porcentaje de detenidos que nunca han iniciado sus estudios en dicho nivel: 56%, esto es, 177 personas del total de 316 entrevistados. En segundo lugar, vale reconocer el porcentaje de los detenidos que han iniciado sus estudios secundarios pese a no poder finalizarlos -29,2% (92 detenidos del total)- junto al porcentaje de aquellos que lo han culminado -14,7% (46)-; lo que suma un total de 138 detenidos (43,9%) que han transitado la escuela secundaria. Por último, un dato significativo, es que un 20% (63) de los encuestados refirieron haber aprobado el último año de la escolaridad primaria o secundaria durante sus itinerarios de detención; esto es, en algunas de las unidades penitenciarias de la provincia de Santa Fe (entre ellas la UP N°11). Mientras que el 80% por ciento restante no modificó su nivel de instrucción una vez iniciados los procesos de encarcelamiento.

El escenario bosquejado hasta aquí plantea que en las condiciones de acceso y continuidad en los niveles escolares obligatorios de los detenidos se reconoce un importante porcentaje de presos que transitaron por el nivel de educación primaria y, en menor medida, los estudios secundarios. En cuanto a la participación de los detenidos en actividades educativas no escolares, cabe señalar que solo un 34% (108 del total) refirieron haber asistido a este tipo de instancias previo al inicio de los itinerarios de detención, siendo la actividad ampliamente mayoritaria la asistencia a Cursos de formación en oficios, por parte de 101 detenidos. Cabe señalar que dentro de esta variable han sido contabilizados los aprendizajes en oficios (fundamentalmente en panadería, albañilería y mecánica automotriz) transitados por los detenidos durante períodos de inserción laboral en estos rubros. Solo 3 (0,9%) detenidos afirmaron haber participado de Talleres artísticos

y/o culturales previo al encarcelamiento, 2 (0,6%) haber transitado Estudios Superiores y 2 (0,6%) haber asistido a espacios educativos destinados a la formación en Idiomas. Estos datos son significativos para evaluar cómo ciertas trayectorias educativas vinculadas a inserciones laborales en determinados oficios manuales (consideradas dentro del mercado laboral como “de baja calificación”), constituyen la regularidad para determinados conjuntos sociales. Situación que va a replicarse, parcialmente, al considerar la oferta y trayectorias educativas no escolarizadas al interior de las unidades penales.

Acceso y ejercicio del derecho a la educación: participación en espacios socio-educativos en la UP Nº 11

Los datos relevados arrojan que la participación de los detenidos en espacios socio-educativos es significativamente reducida dentro de la Unidad Penitenciaria Nº 11; donde el 76% de los encuestados afirmaron no haber tenido siquiera la posibilidad de iniciar trayectorias educativas, mientras que de los 316 encuestados sólo 76 de ellos (24%) refirieron haber participado o estar participando de los mismos. De ese sub-total, 27 (8,5%) asisten o asistieron a la escuela primaria, mientras que 12 (4,7%) a la escuela secundaria dentro de la cárcel. En un mismo sentido, 30 de los jóvenes y adultos encuestados (9,5 %) dijeron haber participado o participar de talleres culturales, mientras que el 6% (20 detenidos) asiste o asistió a talleres de capacitación laboral.

Un elemento explicativo a señalar es el alto porcentaje de personas que se encuentran detenidas en calidad de “procesados” dentro de la UP Nº 11: un total de 138 encuestados (44%) no cuentan con una condena firme. Situación esta última que, de acuerdo a lo estipulado por las leyes nacional (Nº24.660/1996) y provincial (Nº11.661/1998) de Ejecución de la Pena, inhabilitaban la participación en distintos espacios educativos en el marco del diseño del “tratamiento” penitenciario. Sin embargo, esto fue así, en términos jurídicos, hasta la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006 -ubicada desde un paradigma de los Derechos- como de las modificaciones de la Ley de ejecución penal en 2011 -ley Nº 26.695 modificatoria del capítulo VIII de la Nº 24.660-, donde se sostiene que no deben existir restricciones en el acceso a los distintos niveles educativos por parte de las personas privadas de su libertad, independientemente de su situación judicial. Al tensionarse en las prácticas cotidianas intramuros estas dos lógicas -correccional y de derechos-, ocurre que la participación en espacios educativos sigue estando supeditada a las vicisitudes de los “tratamientos” individuales. En este sentido, cabe señalar que varios de los detenidos que afirmaron no haber podido acceder a prácticas educativas, mencionaron como uno de los motivos el hecho de ser procesados.

Por otro lado, la reducida participación en los espacios socio-educativos dentro de la Unidad Nº 11 se relaciona con la escasa oferta de los mismos, así como con la dinámica que adquieren los espacios existentes en un contexto prisional con las características

mencionadas. Como ilustración del primer punto, cabe señalar que los espacios destinados a trayectos educativos “no formales” (talleres artísticos y/o culturales, cursos de capacitación laboral, idiomas, programas de alfabetización), aunque se han diversificado en los últimos años, están lejos de responder a la demanda educativa de los más de 1900 detenidos en la Unidad N° 11 (dichos espacios no llegan a ser más de 10 en total, con cupos que van de 5 a 20 detenidos de acuerdo a la actividad). Vinculado a ello, y en relación al segundo elemento mencionado, debemos considerar que la organización espacial de la unidad se proyecta a partir del encierro de los detenidos en distintos módulos, con escasa comunicación entre sí, lo cual define el acceso a los espacios educativos de acuerdo a si los detenidos interesados se encuentran alojados en las áreas de alojamiento próximas a donde estas actividades se desarrollan. La lógica de la seguridad, la cual dirime el “no acercamiento” entre grupos de detenidos por considerarlo riesgoso, tensiona y dificulta el acceso y ejercicio de las prácticas educativas.

Respecto al acceso y ejercicio a los espacios educativos escolares (primaria y secundaria), si lo consideramos en términos porcentuales y comparativos entre la cantidad de participantes y la demanda potencial que arroja la encuesta, también se observa una amplia brecha entre las mismas. En el caso de la escuela primaria, observamos que de una demanda potencial de 89 (28,2%) encuestados que no han finalizado dicha etapa educativa, solo 27 (8,5%) accedió a la misma. En cuanto a la escuela secundaria, la distancia es aún mayor: de una demanda potencial de 179 detenidos (57%) -considerando a los encuestados que poseen la primaria completa (27,6%) y a quienes cuentan con la secundaria incompleta (29,3%)-, se advierte que únicamente 12 personas asisten o asistieron al nivel durante su detención en la UP N° 11. Como elemento explicativo cabe resaltar que al momento de efectuada la encuesta, la escuela primaria funcionaba a partir de una modalidad específica en la que los docentes debían trasladarse semanalmente para dictar las clases en los distintos Módulos de la UP; dinámica propuesta y formalizada por la institución penitenciaria para evitar contacto entre distintos grupos de detenidos. En cuanto a la escuela secundaria, cuyos salones funcionaban en dos de los Módulos de la UP, siguiendo la misma lógica que con la primaria, los estudiantes de los distintos pabellones debían asistir a los salones de clases alternadamente. A estas condiciones debe añadirse la situación de los espacios destinados a las aulas escolares, en los cuales, si tuvieran que asistir todos los detenidos que requieren terminar la primaria y secundaria, no habría sitio para ello.

En este último sentido, cabe la pregunta de si las condiciones de asequibilidad de los espacios educativos dentro de la UP N°11 -cuya materialidad no se corresponde a la demanda potencial-, son enteramente subsidiarias a las restricciones que imprime la dinámica carcelaria o se relacionan de algún modo con criterios y posibilidades de los actores e instituciones educativas.

A modo de conclusiones. El lugar de las prácticas educativas en el circuito penitenciario

Luego del recorrido propuesto podemos afirmar que la cárcel de máxima seguridad de Piñero se asemeja a la lógica de la institución total descrita por Goffman (2001) donde “las actividades diarias están estrictamente programadas, de modo que una actividad conduce en un momento prefijado a la siguiente, y toda la secuencia de actividades se impone desde arriba, mediante un sistema de normas formales explícitas, y un cuerpo de funcionarios” (p. 20). Asimismo, es en la UP N° 11 donde la división entre el grupo de internos y el del personal pueden verse más claramente identificados, y donde “los internos viven dentro de la institución y tienen limitados contactos con el mundo” (p. 20). Si bien esta afirmación tiene matices, nos interesa resaltar que la UP N° 11 adquiere el carácter de una *cárcel pantano* (Caimari, 2004) o *cárcel ciénaga*, donde la escasez de actividades en proporción a la población existente -tanto la que demanda o no potencialmente el acceso a las distintas modalidades educativas-, sitúan a las prácticas educativas en su conjunto, tanto formales como no formales, como excepcionalidad frente a la regla, como una suerte de *manglar flotante*¹². Ante esto, la demanda potencial -ampliada- no satisfecha (Sirvent, 1998) se maximiza casi al ritmo de los niveles de seguridad, volviendo a esta prisión de máxima seguridad en un pantano punitivo donde la vulneración de los derechos educativos y culturales es cada vez más frecuente y significativa.

La analogía botánica para pensar el papel de las prácticas educativas y culturales en una cárcel de máxima seguridad es sugerente en lo referido a los obstáculos que presenta su acceso y ejercicio por la desproporción entre cantidad de población, condiciones de accesibilidad y oferta educativa, como también a sus potencialidades en lo que respecta a la generación de prácticas diferenciadas (tapones) a las lógicas punitivas. Quedará para futuras producciones -emprendidas desde un enfoque cualitativo-, reconocer los sentidos que cada uno de los actores y actoras le otorgan a las prácticas educativas y culturales, poniendo en relación el complejo entramado carcelario que hace dialogar a presos, docentes, talleristas, penitenciarios y autoridades en el marco de instituciones totales -y no totales- que intentan organizar y jerarquizar un conjunto de prácticas altamente heterogéneas y contradictorias en el seno de su propio devenir.

Notas

¹ Se denomina *super-max* a las cárceles de máxima seguridad diseñadas e implementadas en Norteamérica, con estrictos regímenes de aislamiento que llegan, en algunos casos, a ser de 23 hs diarias, dispositivos de vigilancia en todos los espacios del penal y constreñimiento de los movimientos de los prisioneros.

² La localidad de Piñero se encuentra a unos 25 km de la ciudad de Rosario y cuenta con 1816 habitantes según el último censo realizado en 2010.

³ Las *quiet prisons* o prisiones quietas es el término utilizado para definir un modelo carcelario basado en la primacía de la seguridad frente a cualquier otro objetivo: aumento de las horas de confinamiento, anulación y dispersión de las herramientas educativas y laborales, reducción de las capacidades materiales y humanas para el desarrollo de un “tratamiento” que lentamente desaparece en las retóricas punitivas de las cárceles contemporáneas.

⁴ El autor sostiene que estas agencias han impregnado históricamente a la educación en prisiones de un sentido terapéutico, moralizante y compensatorio, cuyo efecto es reproducir hábitos sociales para lograr “personas civilizadas” (Scarfó, 2006).

⁵ El relevamiento forma parte de las estrategias de trabajo desarrolladas en el marco del Proyecto de Investigación “Prácticas socio-educativas en el encierro: entre la corrección, la capacitación y la posibilidad. Disputas, tensiones y efectos en las configuraciones subjetivas de personas privadas de su libertad en cárceles de sur de la provincia de Santa Fe”, ejecutado en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencia Política y RRII (UNR).

⁶ Para analizar el acceso e inclusión educativos Sirvent (1998a) acuñó la noción de “múltiples pobreza” no limitadas a las necesidades tradicionalmente llamadas básicas (como trabajo, vivienda, salud, educación) sino también referentes a la satisfacción de otras necesidades fundamentales consideradas, en palabras de la autora, “no tan obvias” tales como: protección o cuidado, pensamiento reflexivo o entendimiento, participación social y política (Sirvent, 1998).

⁷ La Unidad Penitenciaria N° 6 fue inaugurada en 2014 como tal, pero sus instalaciones ya habían sido construidas como Alcaldía de la Unidad Regional II de la Policía de la Provincia de Santa Fe. Por otro lado, la última cárcel de varones construida e inaugurada en suelo santafesino fue la Unidad XVI en el camino límite con la localidad de Pérez en el año 2015, mientras que en 2018 se completó la construcción y mudanza de la UP N° 5 de mujeres de la vieja casona ubicada en el norte rosarino, al Complejo Penitenciario ubicado en Av. 27 de Febrero y Circunvalación.

⁸ La encuesta fue realizada por un nutrido equipo de trabajo, integrado por estudiantes, graduados y docentes de la Universidad Nacional de Rosario, en el marco de las líneas de acción desarrolladas por el Programa de Educación en Cárceres radicado en la Facultad de Ciencia Política y RRII de dicha casa de estudios.

⁹ Informes estadísticos confeccionados en el ámbito de la Dirección Nacional de Política Criminal de la Secretaría de Justicia, dentro de la órbita del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Todos los informes se encuentran disponibles en la página web de dicha dependencia.

¹⁰ Cabe recordar que la Ley de Educación Nacional del año 2006 extendió la escolaridad obligatoria a los cinco años de nivel secundario (Art.16), mientras que en su artículo 56 sostiene que el Estado (nacional y jurisdiccional) debe garantizar su cumplimiento en los contextos de privación de la libertad, al tiempo que ofrecer formación profesional en sus distintas modalidades.

¹¹ Un proceso que en nuestro país ha marcado la segunda mitad del siglo XX (Tenti Fanfani, 2003), pero que en la última década del XXI ha sido profundizado a partir de la sanción de Ley de Educación Nacional y de las políticas socio-educativas tendientes a su implementación (Fogolino, Falconi y López Molina, 2008; Bracchi y Gabbai, 2013; Nuñez y Litchever, 2015).

¹² Los manglares flotantes son también, coloquialmente, llamados “tapones” porque su agrupamiento puede generar complicaciones para la navegación. Conocidos como “bosques maréales o pantanos de manglar, son, bajo condiciones óptimas, ecosistemas de muy alta productividad que desempeñan importantes funciones ecológicas, tanto por sus aportes de materia orgánica y nutrientes a los estuarios y al mar como por servir de áreas de refugio y cría a diferentes grupos de organismos, principalmente peces, crustáceos y moluscos de gran importancia comercial” (Serrano Díaz, Botero, Cardona y Mancera-Pinera, 1995, p. 136).

Referencias Bibliográficas

- Acin, A. y Madrid, T. (2019). “Producción de sentidos en torno a la educación”. En Correa (coord.) *Producción de sentidos y subjetividad en el espacio carcelario: acceso a Justicia y Derechos: 15 años de investigación desde la perspectiva de los Derechos Humanos*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Aliani, H., Chiponi, M., Invernizzi, E., Manchado, M., Mir, L. y Routier, E. (2017). “Prácticas socio-educativas y culturales en contextos de encierro. El acceso a la educación superior de detenidos varones en unidades penitenciarias del sur de la provincia de Santa Fe (Argentina)”. Actas XXXI Congreso ALAS, Montevideo, Uruguay.
- Bauman, Z. (2008). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Buenos Aires: Paidós.
- Brandariz García, J.A. (2009). “Sobre control y lógicas del castigo en el capitalismo postfordista”. En *La globalización en crisis: gubernamentalidad, control y política en movimiento*. Málaga: Cedma.
- Bracchi, C. y Gabbai, M. (2013). “Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derechos”. En Kaplan, C. (Dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Caimari, L. (2004). *Apenas un delincuente: crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Castillo, R., Chiponi, M. y Manchado, M. (2017). *A pesar del encierro. Prácticas políticas, culturales y educativas en prisión*. Rosario: Espacio Santafesino.
- Chauvenet, A. (2006). Privation de liberté et violence: le despotisme ordinaire en prison. *Desviance et Societe*, vol. 27, pp. 363-387.
- Chiponi, M. (2016). Sujetos de lo posible El acontecimiento de las prácticas culturales en la Unidad Penitenciaria N°3 de Rosario. *La Trama de la Comunicación*, vol. 20, num. 2, pp. 163-176.
- De Giorgi, A. (2015). Cinco tesis sobre el encarcelamiento masivo. *Nova Criminis*, núm. 10, pp. 69-111.
- Deleuze, G. (1991). "Posdata sobre las sociedades de control". En Ferrer, C. (comp.) *El lenguaje literario*. Montevideo: Norman.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil Mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Fassin, D. (2019). *Por una repolitización del mundo: las vidas descartables como desafío del siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fogliino, A., Falconi, O. y López Molina, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de Educación*, Año VI, Nº 6, pp. 227-243.
- Foucault, M. (2004). *Vigilar y Castigar: El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France: 1977-1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2014). *Obrar Mal, Decir la Verdad: Función de la Confesión en la Justicia. Curso de Lovaina, 1981*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, B. (2019). Castigo y gestión: los usos del aislamiento solitario en las prisiones federales argentinas. Tesis de Maestría UNL, mimeo.
- Garland, D. (2005). *La cultura del control*. Barcelona: Gedisa.
- Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gual, R. (2017). La prisión y la fábrica. Notas sobre el trabajo carcelario en el sistema penitenciario federal argentino. *Revista Delito y Sociedad* N° 43, pp. 91-120.
- Jacobs, J. (1977). *Stateville: The penitentiary in mass society*. Chicago: The University Chicago Press.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Macauley, F. (2013). Modes of prison administration, control and governmentality in Latin America: adoption, adaptation and hybridity. *Conflict, Security & Development*, 13:4, pp. 361-392.
- Manchado, M. (2015). *Las insumisiones carcelarias: procesos comunicacionales y subjetivos en prisión*. Rosario: Río Ancho.
- Manchado, M. y Chiponi, M. (2018). "¿Reproducción o interrupción? Escenarios y posicionamientos dilemáticos de las prácticas culturales en prisión". En Di Filippo, M. y Manchado, M. (comps.) *Escenarios culturales: prácticas y experiencias rosarinas actuales*. Rosario: UNR Editora.
- Nuñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven (es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Perano, J. y Barreto, I. (2019). "Selectividad del control social punitivo y acceso a derechos y a la justicia". En Correa, A. (coord.) *Producción de sentidos y subjetividad en el espacio carcelario: acceso a Justicia y Derechos: 15 años de investigación desde la perspectiva de los Derechos Humanos*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Rockwell, E. (2005). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.

- Scarfó, F. (2006). Los fines de la Educación Básica en las cárceles de Buenos Aires. Trabajo de Investigación Final de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Scarfó, F., Pérez Lalli, F. y Monserrat, I. (2013). Avances en la normativa del Derecho a la Educación en Cárceles de la Argentina. *Educação & Realidade*, Vol.38, N°1, pp. 71-92.
- Serrano Díaz, A., Botero, L., Cardona, P. y Mancera-Pineda, J. (1995). Estructura del manglar en el delta exterior del río Magdalena-Ciénaga Grande de Santa Marta, una zona tensionada por alteraciones del equilibrio hídrico. *Boletín de Investigaciones Marinas y Costeras*, vol.24, n°1, pp. 135-164.
- Sirvent, M.T. (1998). "Estudio de la situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina en un contexto de neo-conservadurismo, políticas de ajuste y pobreza". Informe Final Año Sabático y Beca Guggenheim 1997.
- Sirvent, M.T. (1998a). "Multipobrezas, violencia y educación". En Izaguirre, I. (comp.) *Violencia social y derechos humanos*. Buenos Aires: Editorial EUDEBA, pp. 201-209.
- Sirvent M.T. (2005). "Las demandas por educación de los jóvenes y adultos de sectores populares". Exposición en Jornadas sobre Trabajos de Campo e Investigación. Dpto. de Cs de la Educación. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Sozzo, M. (2009). Populismo punitivo, proyecto normalizador y 'prisión depósito' en Argentina. *Revista electrónica Sistema Penal y Violencia* N° 1, Porto Alegre.
- Sykes, G. (2017). *La sociedad de los cautivos. Estudio de una cárcel de máxima seguridad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2003). "Algunos desafíos actuales de la escolarización de los adolescentes". Ponencia Seminario Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Embajada de Francia en Argentina, Buenos Aires.