



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario N. 10, Vol. 1 (2016)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

Sentidos de la educación en una cárcel de mujeres: entre el tratamiento penitenciario, los modelos punitivos y de garantización de derechos

María Eugenia Bové Gimenez¹

Resumen

El texto que sigue reflexiona en torno a las condiciones en que se desarrolla la educación dentro de las cárceles, a partir del trabajo empírico realizado en una cárcel de mujeres de Uruguay en el año 2014. La reflexión se centra en la tensión ya discutida en la bibliografía entre la educación como un derecho y la educación como una herramienta para el tratamiento penitenciario, discutiendo elementos obtenidos del trabajo empírico realizado. Reflexiono sobre esta tensión en el contexto específico de endurecimiento punitivo en curso en Uruguay, dando cuenta de las consecuencias que esta tensión conlleva para el desarrollo de actividades educativas y atendiendo a las formas en que estas se incluyen en sistemas de premio-castigo propios del sistema carcelario, así como a las formas en que se circunscriben los sentidos de la educación.

¹ Licenciada en Psicología por la Universidad de la República (Uruguay) y Maestra en Estudios Políticos y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México.

Adscripción institucional: Estudiante de tiempo completo del Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales opción Sociología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Dirección electrónica de contacto: eugeniabove@gmail.com

Palabras clave: derechos humanos - educación en cárceles – tratamiento penitenciario.

Abstract:

This paper reflect on the conditions in which prison education happens, from the results of a study developed in a women prison in Uruguay in 2014. The argumentation starts with the theoretical discussion about the tensions between two forms of the prison education: as a right or as a part of the prison treatment. I put this discussion in the specific context of punitive reinforcement in Uruguay, attending to how these tensions impact in the educational activities, how the activities are involved in reward-punishment systems, and how they conditioned the posible senses of education.

Key words: human rights - prison education – prison treatment.

La educación en cárceles tensionada entre el tratamiento penitenciario y el ejercicio del derecho

El desarrollo de la cárcel como forma de castigo frente a la desviación (económica, social o política) se consolida a partir del siglo XVIII, cuando se abandonan otras formas de castigo. La consolidación de este tipo de instituciones se da acompañada de una serie de discursos humanistas e ilustrados que, en Europa y Estados Unidos, no solo presentan a esta forma de castigo como la más eficiente sino también como la más humana, social y moralmente adecuada a una comunidad occidental que se consideraba modelo de civilidad (Del Olmo, 2001; Foucault, 2006)□.

Durante los siglos XIX y XX se conformó el modelo correccional como proyecto orientador a nivel global, a través de una serie de encuentros internacionales, liderados por los mismos países, que se convirtieron en el modelo internacional de *buenas prácticas* dentro de las cárceles. En Uruguay, estas discusiones fueron seguidas y acompañadas por los referentes locales, optándose por la propuesta progresiva o el modelo irlandés a comienzos del siglo XX (Fessler, 2015)□, o a partir de los lineamientos establecidos en el Instituto de Penales en los años 30 del mismo siglo, desarrollados en seguimiento de la Comisión Penitenciaria Internacional (Fein García, 2015: 102)².

En esta nueva lógica correccional, la conversión de los presos, la transformación esperada y prometida de los desviados en ciudadanos adaptados, útiles y dóciles, pasaba principalmente por el trabajo y la capacitación, teniendo en los diferentes países una connotación más religiosa o más política (Del Olmo, 2001: 41)□. En el caso uruguayo se resaltó la importancia de los nuevos modelos en tanto podían “*por medio de la 'educación penitenciaria'... inculcar 'hábitos industriales y morales'*” (Fessler, 2015: 68)□. La educación encuentra así sus inicios dentro de los proyectos penitenciarios considerada una de las herramientas para lograr la transformación de los presos. En palabras de Ordáz Hernández y Cunjama López

la educación se considera como una puerta a la conciencia moral y colectiva, un proceso reproductivo y normalizador, que despertará en los prisioneros elementos reflexivos e implantará en el sujeto una conducta adaptada al medio social (2012: 18)□.

Desde sus orígenes la educación en cárceles queda sujeta así al tratamiento penitenciario, siendo este un elemento que se puede ver hasta el día de hoy en las

2 Según Rosa del Olmo, las declaraciones de estas reuniones internacionales “*debe considerarse como la base de la nueva ideología punitiva y el origen de la institucionalización internacional del control social que se imponía de acuerdo con las características del nuevo orden mundial*” (2001: 51).

instituciones carcelarias: en la cárcel de mujeres estudiada la gestión de las actividades educativas por parte de la institución depende de la Subdirección técnica y del Área de tratamiento.

Sin embargo, este mandato encomendado históricamente a la educación dentro de las cárceles encuentra un punto de tensión en la medida en que ésta comienza a ser entendida no sólo como una herramienta para la normalización y disciplinamiento sino que se constituye como uno de los derechos humanos básicos, inalienables y responsabilidad del Estado. Y esto no quiere decir que la educación deje de ser disciplinante, sino que estos elementos que se encontraban naturalizados comienzan a encontrar algunos puntos donde son cuestionados y evidenciados en su papel punitivo.

Diversos autores (Gutiérrez, 2010; Kouyoumjan & Poblet Machado, 2010; Scarfó, 2011) han ubicado en este punto una de las mayores particularidades de la educación en contextos de encierro. Así, tanto en sus objetivos como en sus dificultades, puede observarse una diferencia sustancial en tanto las actividades se encuentran alineadas con los objetivos del tratamiento penitenciario o terapéutico, o los objetivos del ejercicio del derecho a la educación. En el primero, la educación es una tecnología más al servicio del control y del proyecto punitivo, definiéndose sus diferentes elementos en función de esto (objetivos, contenidos, sujeto pedagógico, metodologías), mientras que en el segundo se concibe a la educación como un derecho constitutivo de todo ser humano, y así ésta *“puede ser un punto de partida para configurar un escenario que permita la construcción de nuevas formas de subjetivación... generar un espacio con reglas de juego propias y diferentes”* (Kouyoumjan & Poblet Machado, 2010: 3)□.

Desde esta perspectiva, y desde la propuesta del garantismo penal, es posible pensar dentro de las cárceles una educación que no quede sujeta a lo punitivo, sino que pueda funcionar como una oportunidad (con su consecuente opcionalidad) de ejercer derechos que fuera de ella no están garantidos (Sarre, 2014)□. Esto a su vez, sin resignar que la educación tenga un horizonte de transformación de procesos subjetivos, pero siempre con la precaución de que *“la prioridad es el derecho, y en segundo lugar el efecto transformador sobre el sujeto, a la inversa que la lógica disciplinaria, que somete el ejercicio del derecho a la necesidad disciplinaria”* (Gutiérrez, 2010: 143)□. La obligación del ejercicio de un derecho, como es por ejemplo la educación formal en personas adultas, somete a éste a las lógicas coactivas propias del funcionamiento carcelario.

La sujeción de la educación al tratamiento desde su andamiaje institucional y jurídico

A través del caso estudiado me fue posible observar diferentes formas en que las actividades educativas se vinculan con la institución carcelaria en la que se desarrollan, encontrando efectivamente puntos donde la tensión tratamiento-derecho se evidencia y también momentos en que se constituye en una dificultad mayor.

Para comenzar, es necesario realizar una breve descripción de la forma en la que se organizaban las diferentes actividades educativas en esta institución, durante el período analizado³. En este caso, desde la institución carcelaria se disponía de un *Departamento de Gestión de Educación y Cultura*, que tenía dentro de sus responsabilidades funciones administrativas (como llevar listas, archivar documentación, controlar insistencias, reportar asistencias a redención de pena), operativas (traslado de las estudiantes desde las celdas a los salones, abrir y cerrar aulas, administrar materiales) y de vinculación con los docentes (resolviendo imprevistos, asistiendo a las clases en algunos casos). Esta sección del personal dependía de la *Subdirección de Tratamiento y asistencia*, y se caracterizaba por estar compuesta en su totalidad por operadores penitenciarios (no personal policial). Como mencioné previamente, la cárcel asigna así un lugar a lo educativo dentro de sus estrategias de tratamiento, que en el momento actual se significan como *tareas de rehabilitación*.

El conjunto de actividades que se desarrollaban eran ampliamente diversas, siendo clasificadas por la institución como Educación formal, No formal, Actividades culturales y Capacitaciones laborales. Considerando la utilidad asignada a los saberes en juego, el dispositivo docente propuesto, su respaldo institucional, la disponibilidad de espacio físico propio y la contemplación o no del contexto específico y de las particularidades de las estudiantes pude establecer diferentes tipos⁴ de actividades. Los tipos elaborados son actividades educativas con fines de integración social, con fines educativos, para el fortalecimiento personal de las participantes, con fines productivos y con fines estratégicos. En todas ellas se combinaban elementos heterogéneos: en cuanto a los elementos pedagógicos involucrados en las actividades, en cuanto a los recorridos institucionales realizados por las actividades para lograr su aprobación y desarrollo, en cuanto a la permeabilidad a los mecanismos de control de la institución; esto último establecía, entre

3 Es importante resaltar la acotación temporal de lo que presento a continuación (agosto-diciembre del año 2014) ya que es usual en este ámbito la frecuencia con que se realizan cambios a nivel organizacional, máxime cuando se encuentra en curso un proceso de reforma institucional, lo que se suma a las usuales soluciones de urgencia producto de la saturación del sistema, con sus recursos finitos y emergencia humanitarias recurrentes. Al momento de escribir este texto, año y medio después de terminado el trabajo de campo, no se mantienen en las mismas condiciones las personas responsables, las actividades educativas desarrolladas ni los espacios destinados a lo educativo.

4 Estos “tipos” de actividades responden a un esfuerzo de ordenar la diversidad de actividades que se desarrollaban, y funcionan más cerca de los tipos ideales weberianos que de los casos reales, existiendo variaciones en todo ellos.

otras cosas, un acceso diferenciado para las presas en función de criterios institucionales.

En este punto es interesante señalar como en este caso existen actividades que son desarrolladas en su totalidad por operadores penitenciarios y otras por actores externos. Entre estos dos conjuntos se evidencia la mayor distancia entre aquellas que podríamos pensar alineadas con el tratamiento o con el ejercicio del derecho. Las actividades desarrolladas por los funcionarios de la cárcel suelen responder a necesidades de la institución y a necesidades atribuidas a las presas desde la institución, por lo que se conforman como espacios orientados desde la perspectiva carcelaria aunque fundamentados en el interés de las presas. Sus principales objetivos eran el combate al ocio, la elevación del autoestima y la necesidad de salir de la celda de sectores con restricciones específicas; también incorporaban el objetivo de aportar herramientas para la obtención de recursos económicos, aunque sin un análisis serio de cuáles son las dificultades para las mujeres y cuáles las estrategias viables para enfrentarlas.

Las actividades que se ubicarían en su extremo opuesto son aquellas desarrolladas por programas de educación universales para todo el país, donde la definición de sus componentes y criterios de acceso se encuentran definidos para la población nacional, y donde las particularidades del contexto carcelario tienen menos posibilidades de intervención en la definición de las propuestas. Educación Secundaria es el mejor ejemplo, donde un programa nacional y obligatorio dedica horas docente para la realización de actividades dentro de las cárceles, aplicando los mismos programas que aplica en el resto del país (en las modalidades más flexibles de las existentes) y manteniendo los criterios de admisión y permanencia también nacionales. Las diferentes necesidades de la cárcel encuentran acá poca receptividad, siendo más difícil para los funcionarios controlar las posibilidades de acceso, las formas de evaluación o los contenidos en juego, por ejemplo⁵.

Entre estos dos puntos extremos, existen una serie de actividades que, si bien se podría pensar que se alinean con el ejercicio del derecho, deben necesariamente articular una serie de exigencias y funcionamientos institucionales que las condicionan y llevan a que elementos del tratamiento penitenciario permeen en sus prácticas. Así, son muy pocas las actividades (tal vez la excepción sea Educación Secundaria) que tiene posibilidad de controlar los criterios que posibilitan la participación: las listas son conformadas por funcionarios con criterios inestables, los requisitos para la inscripción son modificados en función de las necesidades de la cárcel (que un sector tenga más actividades porque está

5 Es importante considerar que estos programas externos, por más que tienen más estructurada su formas de funcionamiento, mantienen un marco de trabajo que les permite ajustar las metodologías dentro del aula, por lo que generan procesos ajustados a las características de las estudiantes. La organización del programa en cuanto a sus condiciones estructurales contrasta con la flexibilidad dentro del aula.

muy quieto, o que se requiera buena conducta para anotarse o no) al igual que los de permanencia (cantidad de inasistencias permitidas, continuidad posible de un curso secuencial a otro), los criterios con que repercute la participación o evaluación en la redención de pena poco claros (si redime como educación o como trabajo en los casos de las capacitaciones, si cuentan las horas dedicadas o las horas asistidas, si se redime por participar o por aprobar).

Estos elementos, los criterios de acceso-permanencia y de redención de pena, hacen que las actividades educativas se incluyan en dos sistemas de premios-castigos que estructuran la vida carcelaria, explícita y formalmente. Por un lado, la participación en actividades educativas, el buen desempeño y la dedicación en las mismas, son considerados indicadores de evolución en el tratamiento penitenciario, indicadores de *rehabilitación*. La institución establece que estos comportamientos implican respeto a las normas y compromiso con el proceso de rehabilitación. En un sistema organizado en base a la progresividad en el tratamiento, el contar con este tipo de evaluaciones con lleva el acceso a una serie de beneficios según el sistema de convivencia de la cárcel: posibilidad de residencia en sectores menos violentos, posibilidad de contar con teléfono celular propio, posibilidad de recibir a las visitas en espacios verde y no dentro del edificio, acceso a actividades educativas específicas o a emprendimientos laborales.

Por otra parte, la misma evaluación, aunada a la redención de pena, conlleva la posibilidad de contar con salidas transitorias y reduce el tiempo total de la pena. La educación no solo disminuye el tiempo de encierro durante la vida en prisión, permitiendo realizar actividades diferentes fuera de la celda (disminuyendo el encierro dentro del encierro), sino que permite la reducción legal del tiempo de reclusión. Esta normativa, aprobada por ley y reglamentada (Ley 17.897: Modernización y humanización del sistema carcelario; Decreto 225/06: Se aprueba el Reglamento de la redención de la pena por trabajo y estudio), implica intrínsecamente otro sistema de premio-castigo que coloca, como zanahoria tras la cuál correr, nada menos que la posibilidad de la libertad intermitente (salidas transitorias) o permanente (libertad anticipada).

La educación se encuentra así inscripta en sistemas de distribución de privilegios, legales, con muy fuertes consecuencias para las condiciones de vida de las personas privadas de libertad. Esto obliga a la reflexión en cuanto a la opcionalidad u obligatoriedad de la participación educativa, ya que, por más que ninguna de estas actividades es formalmente obligatoria, la decisión de no participar en ellas implica la resignación de una serie de beneficios de gran trascendencia. No es casual que dentro de las dificultades que los docentes y talleristas mencionan se encuentre la participación compulsiva de las

estudiantes o la falta de interés en las particularidades de los espacios educativos. Tampoco hay que dejar de señalar que estos sistemas de privilegio, de premios-castigos, se encuentran basados en la propuesta formal de gestión carcelaria (sistema progresivo) y en nuestro sistema judicial (redención de pena por trabajo y estudio).

Tratamiento penitenciario versus políticas punitivas

Hay que considerar también que esta tensión se presenta en un escenario donde la relación que vengo señalando como conflictiva entre el tratamiento penitenciario y los derechos humanos, se encuentra invisibilizada. En este momento, el punto de mayor disputa dentro de los sistemas carcelarios estaría entre *modelos de rehabilitación* y *modelos netamente punitivos*.

Esto se puede pensar en tanto, en un nivel de discusión que excede a la gestión efectiva de las cárceles, se dan debates donde las propuestas no están en los derechos humanos de la personas ni siquiera en el fin positivo de la cárcel, sino que se centran en las características segregadoras de la misma. Se consolidan posiciones que exigen de la cárcel encierro y nada más que encierro.

Juanche y Palummo consideran que desde los 90 se instaló en Uruguay un modelo eficientista de control de la delincuencia, donde *“seguridad y criminalidad son una ecuación discursiva cuya solución dominante se vincula al incremento y endurecimiento de la punitividad”* (2012: 27)□, donde las respuestas a la inseguridad suelen brindarse desde el populismo punitivo, excluyendo toda discusión sobre los derechos humanos del tema. Así podía pensarse también en un modelo carcelario que, de hecho, aparecería como parte de un modelo punitivo de control, siguiendo la propuesta que Herrera & Frejtman (2010)□ desarrollan a partir del caso argentino: la protección estatal se retiraba de las cárceles, ya que si bien seguían bajo su órbita no habilitaba procesos de reinserción (a través de la educación o trabajo, por ejemplo) y tampoco garantizaba condiciones de vida dignas ni de ejercicio de derechos humanos básicos (salud, alimentación y educación, por ejemplo). También para el caso argentino, Máximo Sozzo (2007) propone que se desarrolló un *“proyecto securitario”* de prisión, donde *“se abandona completamente como finalidad declarada la “corrección del criminal”, abrazando otros objetivos como... la retribución del daño generado por el delito a través de la producción intencionada de dolor...y la incapacitación o neutralización del preso”* (Sozzo, 2007: 104)□. Las cárceles se volvieron *depósitos* para Sozzo, o *instituciones galpón* (Lewkowicz, 2006)□, con una gran expansión en cantidad de plazas, donde se dejó en manos del mercado la producción de subjetividad, con la consecuente aniquilación, material además de subjetiva, de los grupos ya

previamente excluidos por el mercado, y luego seleccionados por el sistema de justicia. Sumando a esto la cultura punitiva, violenta y corrupta del sistema carcelario, construida por décadas dentro de un sistema opaco.

También encontramos esta opción por lo punitivo en las discusiones actuales sobre las políticas de control del delito, por parte del sistema político uruguayo. Uno de los puntos de acuerdo reciente entre los diferentes partidos ha sido la limitación de la flexibilidad de la pena, restringiendo las posibilidades de libertad anticipada⁶. Luego de algunos años de un proceso de reforma que buscaría centrarse en la mejora de las condiciones de vida (eliminación del hacinamiento y mejoras edilicias) y en la gestión de la vida dentro del encierro (programas de tratamiento), parece que observamos un proceso por el cual se vuelve, por parte del mismo gobierno, al endurecimiento punitivo. Como dice Paternain, el centrar la discusión en la dureza de las penas

admite el fracaso del sistema penitenciario y de las políticas penitenciarias, porque para poder llegar a una libertad anticipada se supone que hay que cumplir con una serie de requisitos y exigencias, y que el sistema interviene “positivamente” para lograr una rehabilitación y una reinserción... Llegar a este extremo de restringir derechos y estímulos que vayan en la dirección de la reinserción es una admisión táctica de este fracaso (Castro, 2016)□.

En este escenario las opciones para la gestión del encierro legal, judicialmente indicado, parece ser el abandono y exclusión de las personas seleccionadas por el sistema penal⁷ o la aplicación de un tratamiento que genere las condiciones de cambio, de transformación, de los sujetos en no-delincuentes.

La educación parece encontrar un aliado en el tratamiento penitenciario. Y esto no es menor, ya que las condiciones de posibilidad con que han contado las actividades educativas (existencia de salones y talleres, recursos humanos del sistema carcelario dedicados exclusivamente a su gestión, firma de convenios con instituciones externas) se han generado en la medida en que avanza el proyecto progresista de reforma carcelaria basado en la *rehabilitación*. La pérdida de fuerza de éste como orientador afecta al desarrollo de la educación, ya que en la medida en que se deja de priorizar la “rehabilitación” frente a otras necesidades (como la falta de recursos económicos, por ejemplo) lleva a

6 Al respecto, <http://www.elobservador.com.uy/senado-aprobo-prohibir-libertad-anticipada-reincidentes-n937533>

7 Nunca está de más recordar que en Uruguay la cantidad de personas penadas, oficialmente responsables y no presuntamente responsables, alcanza la cifra del 30,6%, dejando al restante 69,4 % en espera de condena y por ende en condiciones también de presunta inocencia (en base a datos de World Prison Brief, <http://www.prisonstudies.org/country/uruguay>).

situaciones donde lo educativo se ve afectado. Una de las consecuencias del polémico traslado de la Unidad de Internación para madres con hijos “El Molino” a la cárcel mujeres de Colón, es que las aulas y espacios de educación de esta última fueron desarmados para poder hacer lugar a las nuevas plazas necesarias.

En un contexto donde parecen ganar casilleros las posturas punitivas, se vuelve difícil visualizar las consecuencias que los discursos terapéuticos, como el basado en la *rehabilitación*, tienen en el tránsito por el encierro de las personas presas y en el respeto y garantía de sus derechos. Si bien el tratamiento condiciona el desarrollo de las actividades educativas, parece ser este un *mal menor* frente a otros en horizontes no lejanos.

Sentidos de la educación en la cárcel de mujeres

Otra de las formas en que se puede observar que las tensiones entre tratamiento y derechos se presentan en el desarrollo de las actividades educativas en el caso estudiado, se encuentra en los sentidos que se le asignan a la educación en el desarrollo diario de las actividades y en el discurso de algunos de los actores que intervienen⁸.

Sentidos asignados a las actividades educativas por parte de

Presas que asisten a las mismas:

- Posibilidad de reducir el tiempo de celda diario.
- Posibilidad de participar en espacios con normas de funcionamiento diferentes de las de la institución.
- Posibilidad de encontrarse con mujeres privadas de libertad de otros sectores.
- Posibilidad de contacto con personas externas a la institución.
- Posibilidad de aprovechar el tiempo de privación de libertad incorporando herramientas útiles al egreso.
- Posibilidad de contrarrestar efectos deteriorantes del encierro.
- Posibilidad de mejorar la evaluación propia que realizan la institución y el juez.
- Posibilidad de mejorar las condiciones de vida por acceso a régimen más libre en tanto tienen una mejor evaluación.
- Posibilidad de reducir el tiempo total de la pena por redención de pena por estudio.

Funcionarios de la institución:

- Herramienta para el “*tratamiento*” de las mujeres privadas de libertad.
- Herramienta para descongestionar el sistema carcelario (por disminución de las penas por redención de pena por estudio).
- Herramienta para mejorar el clima institucional disminuyendo el tiempo ocioso.
- Posibilidad de evaluar el comportamiento de las mujeres privadas de libertad en un espacio diferente del celdario.
- Posibilidad de involucrar instituciones externas en el trabajo cotidiano.
- Posibilidad de aumentar la cantidad de actores vinculados a la institución cotidianamente.
- Posibilidad de contrarrestar efectos deteriorantes del encierro.

Fuente: (Bové Gimenez, 2015: 59)□

En el listado se puede observar como la tensión tratamiento-derecho tiene un correlato

⁸ Los sentidos que se presentan son obtenidos del análisis de entrevistas semi-dirigidas y del diario de campo del trabajo empírico realizado para la tesis mencionada (Bové Gimenez, 2015)□.

en el sentido que la educación asume tanto para funcionarios como para estudiantes.

Salvo uno de los sentidos listados, la mayoría de los que asume la educación se encuentran vinculados, en el caso de las estudiantes, a la mejora de las condiciones de vida. La posibilidad de aprovechar el tiempo incorporando herramientas que puedan ser útiles al egreso es el único de ellos que podría pensarse vinculado al ejercicio de un derecho, o incluso a un proyecto de vida. El resto se asocian directamente con las condiciones de vida dentro de la cárcel, en cuanto al uso del tiempo, los espacios, las posibilidades de establecer vínculos específicos o el acceso a beneficios dentro del sistema.

En el caso de los funcionarios, encontramos que los sentidos de lo educativo vuelven a estar vinculados con las condiciones de vida intra-carcelarias, aunque acá también aparecen con más fuerza sentidos vinculados al régimen penitenciario que se quiere instalar, basado en la progresividad y el tratamiento. Esto no es raro, ya que estos funcionarios, en su totalidad operadores penitenciarios con no más de 3 años de antigüedad en sus cargos, portan el encargo institucional de la reforma del sistema, y por ende, sus principios básicos. Así la educación aparece para ellos como una herramienta para el logro de los objetivos de la cárcel, a veces logros compensatorios (como contrarrestar los efectos deteriorantes del encierro) o a veces programáticos (como vincular instituciones y actores externos). La educación como un espacio donde realizar evaluaciones diferentes de las que se realizan en otros espacios de la cárcel muestra como estos espacios son valorados por la institución también como “pruebas” que las mujeres deben sortear para demostrar su evolución adecuada y *rehabilitación*.

Es llamativo como la educación queda muy condicionada, en este nivel, por las condiciones de vida y por las exigencias de la vida en prisión, primando una visión instrumental de ella vinculada a estos procesos, *herramienta para o posibilidad de*. Y esto es especialmente importante en tanto se trata de los sentidos que, en concordancia con los lineamientos institucionales, más fácilmente circulan fuera de las aulas y de los sectores educativos, vehiculizados por los funcionarios de la institución. Si bien estos sentidos se enriquecen y complejizan cuando es posible sostener procesos de más largo plazo y con mayores niveles de apropiación por parte de las presas, especialmente en algunos espacios educativos, es posible suponer que aquellas mujeres que no tienen un perfil más cercano al de las estudiantes (las mujeres con mayor nivel de encierro, menores antecedentes educativos, mayor incorporación de las formas de vida propiamente carcelarias) y que no tienen una vinculación previa a la reclusión con lo educativo, acoten su visión de ésta a este

tipo de posibilidades⁹.

La restricción de los sentidos de lo educativo se presenta entonces como una de las formas en que la vinculación con el tratamiento penitenciario influye en las actividades educativas: la mayoría de las estudiantes que llegan a los espacios lo hacen motivadas por razones instrumentales como las que se pueden ver en los sentidos que se asignan a lo educativo. Si bien esto no es un elemento que constituya radicalmente los espacios (se podría pensar que la educación básica obligatoria aparece para las personas, fuera de la cárcel, también como una *herramienta para*), se vuelve una dificultad para los docentes en la medida en que deben desarmar dentro del aula las exigencias que impone la institución pero que no comparten los responsables o programas.

A su vez, y sobretodo para aquellas actividades que no cuentan con un respaldo institucional fuerte, la discusión sobre los sentidos de lo educativo y los objetivos de los espacios de este tipo se ve restringida al espacio del aula. En los casos donde se cuestionan los principios y condiciones institucionales más allá del espacio propio, los docentes y estudiantes son rápidamente identificados como “revoltosos” o “molestos” por parte de los funcionarios, y se dificultan las autorizaciones cotidianas, el uso de los espacios y la continuidad. En los casos donde no existen referentes institucionales de peso que puedan respaldar a los docentes, suele impedirse, de variadas maneras, la continuación o reedición de las propuestas¹⁰.

Reflexiones finales

En medio de un contexto institucional de reforma del sistema penitenciario como el que se vive en Uruguay, de una reforma que parecería buscar alejarse de los esquemas puramente punitivos para acercarse a modelos de ejercicio de derechos humanos, es importante no perder de vista que no todo lo que se aleja de la mano dura es, efectivamente, el ejercicio de un derecho.

9 Por razones de extensión, no me detendré en este texto en los procesos que se pueden observar en aquellos casos en que los espacios son efectivamente apropiados por parte de las estudiantes, donde cambia la forma en que se vinculan con lo educativo las participantes. Propongo que estos procesos se dan en la medida en que cambia el recorrido que las estudiantes deben hacer para llegar a ellos, o sea, la trayectoria educativa durante el encierro (donde la institución carcelaria interviene estableciendo cuáles actividades son de acceso restringido y cuáles no) y las características de las actividades educativas que permiten una mayor permeabilidad a las necesidades e intereses de las presas. Se puede ver más al respecto de las trayectorias educativas en (Bové Gimenez, n.d.)⁹ o en la tesis ya mencionada.

10 Si bien algunos programas educativos cuentan con un respaldo institucional fuerte (convenios firmados, trabajo rentado, espacios de coordinación y responsables de manejar las situaciones conflictivas diferentes de los docentes) otros se basan en trabajo voluntario y en acuerdos institucionales informales, por lo que cambios mínimos en las condiciones de trabajo pueden dificultar la continuidad de las actividades. El cambio en el horario, en el tipo de materiales que se pueden ingresar o en el espacio a utilizar pueden llevar a que una actividad se interrumpa.

Lo punitivo, tradicionalmente instalado y sumamente activo, se entremezcla con el *tratamiento* penitenciario de formas sutiles y complejas en la vida cotidiana de las cárceles. La educación, en condiciones siempre precarias (a pesar de las mejoras y avances recientes), se enfrenta diariamente con esta disputa entre modelos carcelarios, enfrentando múltiples obstáculos. La invisibilización de los mecanismos represivos y punitivos en tanto estos se definen como mecanismos de *tratamiento penitenciario*, y por ende aliados prácticos de la educación, dificulta que estas actividades puedan separarse de las lógicas institucionales que limitan, incluso imposibilitan, los procesos emancipadores a los que la educación podría contribuir, y que también se dan. Esta invisibilización vuelve incuestionables procesos que, como he presentado, sujetan a la educación a sistemas de premio-castigo o de distribución de privilegios, los que no solo delimitan los sentidos posibles de lo educativo sino que condiciona el ejercicio del derecho a la educación a la exigencia disciplinaria de la maquina carcelaria. Como vimos con Gutiérrez (2010), la educación no es el ejercicio de un derecho si esta se presenta como una necesidad disciplinar, una obligación.

Así, las organización de las actividades educativas se ajusta a las necesidades del *tratamiento penitenciario*, esto es control y evaluación, antes que a las necesidades de las mujeres presas. Serán los procesos dentro del aula, en los escasos y controlados casos donde esto se da y sostiene el tiempo suficiente, que pueda volver a centrarse el proceso educativo en el sujeto que llega, en sus intereses, necesidades y proyectos.

Como plantea (Posada Segura, 2015)□ el discurso del tratamiento parecería ser el único que, actualmente, puede impulsar los derechos humanos dentro de las cárceles. Estos son los costos de ello: ajustar el ejercicio de derechos a mecanismos de control y disciplinamiento que limitan las posibilidades emancipadoras que la educación (y otros derechos) tienen, y que son especialmente importantes a la hora de pensar el lugar que la educación puede tener en espacios específicos como el carcelario y en trayectorias especiales como las criminalizadas.

Es importante considerar como la opción por el tratamiento penitenciario como preferible, exige una perspectiva crítica que nos permita no olvidar que las reformas son formas de mejorar el encierro. Que el encierro, la justicia institucionalizada, no ha logrado demostrar nunca que logre sus objetivo, y sí ha aportado elementos para constatar las formas de violencia, de desestructuración psíquica, de reforzamiento de los círculos de exclusión y de las carreras criminales de las personas sometidas. La opción por la reforma o el tratamiento debe entenderse como una opción estratégica en un escenario de aumento punitivo, pero que debe acompañarse de otras estrategias que nos permitan imaginar,

pensar y experimentar otras formas, diferentes y nuevas, de castigo a la desviación penal.

La educación dentro de las cárceles tiene un lugar en ese proyecto. Nadie en nuestro país conoce nuestro sistema de justicia como quiénes han puesto su cuerpo en él, y eso incluye a jueces y abogados, pero también a las personas presas. La posibilidad de generar espacios desde donde pensar el encierro, la aplicación de justicia, la vida dentro de la cárcel, la vida posterior a la cárcel, donde los sujetos no sean solo causas penales o perfiles criminológicos sino estudiantes dueños de una voz, con intereses, proyectos, opiniones y propuestas, son necesarios para generar espacios de pensamiento que no se limiten al endurecimiento punitivo o el endurecimiento disciplinar.

La educación aparece como un de los espacios que dentro de la cárcel tienen mayor potencial para poder generar cambios, a nivel organizacional y a nivel cultural, que nos acerquen a instituciones orientadas por el respeto de los derechos humanos y también por su garantización. En Uruguay existen programas que han avanzado en la consolidación de estos espacios, abriendo puertas también para otros programas o experiencias. Sin embargo, es importante considerar las tensiones en que la educación se ve actualmente, especialmente a la luz de un proceso de reforma donde parece invisibilizarse que el *tratamiento penitenciario* no es suficiente para consolidar un programa de derechos humanos. Esta invisibilización lleva a que la tarea de la educación exija una perspectiva de derechos humanos que necesariamente cuestione los procesos que llevan a las personas a la cárcel, pero también dentro de éstas a las aulas y el conjunto de exigencias que se le realizan, de forma de que sus posibilidades de transformación subjetiva, tan valoradas por el modelo penitenciario terapéutico, no se vean acotadas a una intervención que somete al sujeto primero a la cárcel, y luego a la exclusión usual de los liberados.

Referencias bibliográficas

- Bové Gimenez, M. E. (n.d.) “La educación en las cárceles: entre la libertad y la obligatoriedad del ejercicio del derecho a la educación. La Unidad No 5 como estudio de caso”. En Viscardi, N y Tenenbaum, G (comp.) (n.d.) **Juventudes y violencias en América Latina. Sobre los dispositivos de coacción en el siglo XXI**. En proceso de edición. pp. 29–39.
- Bové Gimenez, M. E. (2015). **Coerción y libertad: la educación en cárceles. Un estudio de caso en una cárcel de mujeres de Uruguay**. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castro, D. (2016). “Rafael Paternain: El sistema penitenciario es un fracaso”, entrevista radial recuperada en <http://www.espectador.com/sociedad/335220/rafael-paternain-el->

[sistema-penitenciario-es-un-fracaso](#) (Acceso: 29/07/2016).

- Del Olmo, R. (2001). **América Latina y su criminología**. Siglo XXI. México.
- Fein García, M. de los Á. (2015). “De la Colonia Educativa de Trabajo al Penal de Libertad; o de los proyectos de rehabilitación al castigo sistemático”. En Bardazzano, G et al (comp.) **Discutir la cárcel, pensar la sociedad. Contra el sentido común punitivo**. CSIC - Universidad de la República – Trilce. Montevideo. pp. 91–112.
- Fessler, D. (2015). “El “hospital de almas”. Propuestas de reformas carcelarias en Uruguay (1878-1884)”. En Bardazzano, G et al (comp.) **Discutir la cárcel, pensar la sociedad. Contra el sentido común punitivo**. CSIC - Universidad de la República – Trilce. Montevideo. pp. 57–74.
- Foucault, M. (2006). **Vigilar y castigar**. Siglo Veintiuno Editores Argentina. Buenos Aires.
- Gutiérrez, M. (2010). **Derechos y sistema penal: la dimensión jurídica de las prácticas educativas en contextos de encierro**. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Herrera, P., y Frejtman, V. (2010). **Pensar y hacer educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión**. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Juanche, A., y Palummo, J. (2012). **Hacia una política de Estado en privación de libertad. Diálogo, recomendaciones y propuestas**. Servicio de Paz y Justicia, Observatorio del Sistema Judicial. Montevideo.
- Kouyoumjan, L., y Poblet Machado, M. A. (2010). “Un punto de fuga. La educación en cárceles, aportes desde el Trabajo Social”. En *Márgen*, 58, pp. 1–7.
- Lewkowicz, I. (2006). **Pensar sin Estado: la subjetividad en la era de la fluidez**. Paidós. Buenos Aires.
- Ordaz Hernández, D., y Cunjama López, E. D. (2012). “Reinserción social: Inflexiones de lo anormal”. En Cunjama López, E. D. Et al (ed.) (2012) **Prisión, Reinserción Social y Criminalidad en México. Reflexiones sobre la situación carcelaria y la violencia social**. Editorial Académica Española. México.
- Posada Segura, J. D. (2015). “Los velos del sistema penitenciario”. En Zavaleta Betancourt, J. A. (2015) **El laberinto de la inseguridad ciudadana. Bandas criminales, seguridad de fronteras y regímenes penitenciarios en América Latina**. CLACSO. Buenos Aires. pp. 257–276
- Sarre, M. (2014). **De la criminología crítica al garantismo**. México.
- Scarfó, F. (2011). **Estándares e indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en las cárceles**. Tesis. Universidad Nacional de La Plata.
- Sozzo, M. (2007). “¿Metamorfosis de la prisión? Proyecto normalizador, populismo punitivo y “prisión-depósito” en Argentina”. En Urvio, *Revista Latinoamericana de*

Seguridad Ciudadana, 1, pp. 88–116