



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

COERCIÓN Y LIBERTAD: LA EDUCACIÓN EN CÁRCELES. UN ESTUDIO DE CASO EN
UNA CÁRCEL DE MUJERES DE URUGUAY

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN ESTUDIOS POLÍTICOS Y SOCIALES

PRESENTA:

MARÍA EUGENIA BOVÉ GIMENEZ

TUTORA PRINCIPAL

DRA. MARÍA DEL ROSARIO ESTEINOU MADRID
(CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES EN ANTROPOLOGIA
SOCIAL - CIESAS)

MÉXICO, D.F., JUNIO 2015

Índice

| | |
|---|-----|
| Agradecimientos..... | 4 |
| Introducción..... | 6 |
| Capítulo 1..... | 19 |
| Aportes teóricos de referencia de este trabajo..... | 19 |
| 1.1 Tres enfoques teóricos sobre los sistemas carcelarios y la criminalidad..... | 19 |
| 1.1.1 La criminología positivista o la herencia del positivismo..... | 20 |
| 1.1.2 Aportes del interaccionismo simbólico o la criminalidad como una construcción social..... | 22 |
| 1.1.3 Criminología crítica, o la selectividad del sistema penal..... | 25 |
| 1.2 Funcionamiento de la institución carcelaria..... | 26 |
| 1.2.1 La institución total..... | 27 |
| 1.2.2 Foucault o la disciplina como ejercicio del poder..... | 30 |
| 1.2.3 Regímenes punitivos..... | 32 |
| 1.2.4 Tratamiento penitenciario..... | 36 |
| 1.3 Sobre las actividades educativas en cárceles..... | 42 |
| 1.3.1 Características de las actividades educativas..... | 42 |
| 1.4 Síntesis del capítulo..... | 48 |
| Capítulo 2..... | 51 |
| La educación inserta en la institución carcelaria..... | 51 |
| 2.1 La reforma del sistema carcelario uruguayo y el lugar posible de la educación..... | 51 |
| 2.2 El lugar de lo educativo en la Unidad N° 5..... | 56 |
| 2.3 La noción de rehabilitación..... | 61 |
| 2.4 Los operadores penitenciarios y su lugar en el proceso de cambio..... | 64 |
| 2.5 Organización de la Unidad N°5 y lógicas organizacionales..... | 67 |
| 2.5.1 Breve acercamiento estadístico a las mujeres privadas de libertad en Uruguay..... | 67 |
| 2.5.2 Presentación edilicia y organizativa de la Unidad N° 5..... | 70 |
| 2.5.3 Progresividad: la educación como posibilidad de “progreso” en la vida intracarcelaria..... | 76 |
| 2.5.3 Dos paradigmas carcelarios: rehabilitación y represión..... | 77 |
| 2.5.4 Objetivo y funciones de las actividades educativas para la institución..... | 78 |
| 2.5.5 Posibilidad de acceso a las actividades..... | 80 |
| 2.6 Síntesis del capítulo..... | 82 |
| Capítulo 3..... | 86 |
| Las actividades educativas de la Unidad N° 5..... | 86 |
| 3.1 El conjunto de actividades..... | 86 |
| 3.1.1 Involucramiento institucional externo a través de la educación..... | 87 |
| 3.1.2.a Tipos de actividades educativas..... | 89 |
| 3.1.2.b Tipología elaborada..... | 94 |
| 3.1.2.c Recorrido usual por las actividades educativas..... | 97 |
| 3.1.3 Diferentes objetos de intervención: individual, colectivo y dinámica institucional..... | 100 |
| 3.1.4 Los criterios de acceso a las actividades: la educación como posible bisagra entre la institucionalidad y la dinámica social de las mujeres privadas de libertad..... | 102 |
| 3.1.5 Importancia de las actividades educativas como nexo con el afuera..... | 105 |
| 3.2 Actores involucrados..... | 107 |
| 3.2.1 Docentes o responsables directos de las actividades..... | 107 |
| 3.2.2 Funcionarios del área educativa..... | 110 |
| 3.2.3 Estudiantes o participantes..... | 115 |
| 3.2.3.a ¿Prácticas novedosas?..... | 121 |
| 3.3 Denuncia y dificultades..... | 127 |
| 3.4 Síntesis del capítulo..... | 131 |

| | |
|---|-----|
| Reflexiones finales..... | 136 |
| Referencias bibliográficas..... | 146 |
| ANEXOS..... | 150 |
| 1. Pauta de entrevista utilizada para la realización del mapeo de actividades educativas..... | 150 |
| 2. Fichas de presentación de las actividades..... | 152 |

Agradecimientos

Este trabajo no se podría haber realizado sin el apoyo de los diferentes actores de la Unidad N° 5: los funcionarios de todos los niveles, los docentes y todas las mujeres privadas de libertad. Sin su paciencia con mi presencia constante en la Unidad durante meses y su disposición a contestar mis preguntas nada habría sucedido. También a los funcionarios de la Coordinación de Educación y Cultura del Instituto Nacional de Rehabilitación y a los coordinadores de los programas de educación que apoyaron este proyecto.

Este trabajo es producto de un recorrido donde muchas personas han tenido lugares importantes. Las compañeras con las que he trabajado en el ámbito carcelario, las que estaban privadas de libertad y las que venían de afuera, todas ellas han estado presente en estas líneas, sus inquietudes, enseñanzas y lecturas, pasadas y futuras.

También agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México, al Programa de Posgrado en Estudios Políticos y Sociales, por permitirme continuar con mi formación profesional, al tiempo que llevar adelante un trabajo de investigación que me permitió dar continuidad a intereses y proyectos de tiempo atrás. Les agradezco el apoyo que me han brindado, así como también la libertad y el respeto para hacerlo.

Agradezco a mi tutora, Dra. María del Rosario Esteinou Madrid, por acompañar el proceso de desarrollo de la investigación y tesis. Su apoyo, su aliento, las discusiones y la libertad para llevar mi trabajo adelante. Además de ella, me acompañaron también en este proceso un grupo de docentes que me ayudaron a aprender y disfrutar en el proceso: Dra. Angélica Cuellar Vazquez, Dr. Alfredo Andrade Carreño, Dra. Luciana Gandini, Dr. Rodolfo Uribe Iniesta, Dra. Gina Zabludowsky y Dra. Gilda Waldman. A sus comentarios y diálogos, se suman las lecturas del Dr. Víctor Paya Porres, de la Dra. Paloma Escalante Gonzalbo y de la Lic. Marianna Díaz, cuyos señalamientos, preguntas y correcciones enriquecieron la versión final de este trabajo.

Agradezco a la beca CLACSO-CONACYT por el apoyo con el que permitieron que me dedicara totalmente a este trabajo, contando también con la posibilidad de desarrollar una estancia de investigación en Uruguay. Debo agradecer también al Consejo de Formación en Educación por recibirme, y especialmente al Mtro. Diego Silva Balerio,

quién me acompañó durante la realización del trabajo de campo.

Por último, agradezco enormemente a mi familia por apoyarme siempre, a mis amigos en Uruguay y mis amigos en México por acompañarme y ayudarme a llevar la distancia. Y a Agustín, compañero en todo el proceso y en cada página.

Introducción

Mi interés en la educación en cárceles surgió en el año 2009 y se debió, principalmente, a los criterios burocráticos de clasificación de la propia cárcel. Cuando formaba parte de un grupo de estudiantes que decidió comenzar a trabajar en un establecimiento de reclusión, donde desde nuestra formación profesional (el derecho y la psicología) entendíamos que podíamos aportar al proceso de egreso de la institución de un grupo de mujeres que llevaban muchos años presas, la cárcel consideró que eso que hacíamos (que nosotras no teníamos claro qué era) era una actividad educativa.

Del proceso realizado a partir de entonces concluimos que era importante que hubieran espacios que no fueran gestionados por los funcionarios policiales de la propia cárcel dentro de la vida cotidiana de la misma institución, procesos centrados en las personas privadas de libertad. Observamos entonces que estos implicaban un gran costo para los profesionales externos que los gestionaban, usualmente solitarios y en oposición constante a las lógicas de la cárcel. Así decidimos que era importante conocer, visibilizar y apoyar los diferentes procesos que se dan dentro de las cárceles y a los actores responsables de ellos. La cárcel denominaba a la inmensa mayoría de estos procesos como “educativos”, y así se definió la línea de investigación que seguíamos como “educación en cárceles”.

El proyecto de investigación, del que se presentan sus resultados en las páginas subsiguientes, es producto de ese proceso. En el marco de la Maestría en Estudios Políticos y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México procuré dar continuación a aquella inquietud que ya había tomado forma como tema de investigación, y que exigía profundizar en las formas en que se desarrollan las actividades llamadas educativas dentro de la cárcel.

Fue necesario definir si continuaba trabajando sobre las actividades educativas, o buscaba otra definición a este conjunto diverso de actividades. Como punto de partida, la potencialidad de lo educativo, en tanto transformador social y subjetivo, volvió pertinente tomar este significante que la institución asignaba, por más que también tiene connotaciones disciplinantes. En efecto, la educación más difundida, la que se vuelve sinónimo de los sistemas públicos de educación, comparte con la cárcel moderna nada menos que su origen y parte de sus objetivos: disciplinar a quiénes se integrarán a la

sociedad, los niños, o aquellos que se apartan de ella, los delincuentes. Además, desde el punto de vista de quiénes llevan adelante estas actividades, incluirse dentro de lo educativo es también estratégico, en tanto permite ampararse inmediatamente en una serie de normas que reivindican el derecho a la educación (partiendo del artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos) y vincularse con instituciones fuertemente consolidadas como son las que procuran garantizar este derecho en los diferentes países.

Más allá de la pertinencia de este trabajo dentro del proceso de investigación que se venía desarrollando, la situación de las cárceles en Uruguay es similar a la del resto de la región: siendo instituciones con un lugar central en las políticas de seguridad y control actuales, enfrentan grandes tasas de reclusión, altos niveles de hacinamiento y altas tasas de reincidencia, asociados al aumento de los índices de criminalidad de todo el continente (Rangel, 2009). Estos indicadores ponen en evidencia la falla sistemática de la efectividad de las prisiones, tanto en su función disuasoria como en la de reinserción social de las personas privadas de libertad.

En el caso uruguayo, desde hace algunos años se viene desarrollando un proceso de reforma que busca mejorar la situación de las cárceles y las personas privadas de libertad. Desde el año 2005 se han impulsado reformas que buscan atender a esta situación crítica, apuntando a la mejora de las condiciones edilicias y de vida de los reclusos, y al desarrollo de un modelo de *tratamiento penitenciario* que logre disminuir la reincidencia a partir de la reinserción social de los reclusos fuera del delito. En este segundo punto, la educación ha tomado un papel importante, en tanto se trata de una de las actividades donde mayores esfuerzos se han volcado, a nivel normativo, edilicio y de asignación de recursos humanos.

También en los últimos años la educación en cárceles se ha situado dentro de los objetos tomados desde la academia. Si bien hasta el año 2010 la única publicación al respecto era el libro “La educación en las cárceles de Uruguay” (Comisión de Apoyo a la Educación en Cárces, 2010), más bien un informe de actividades que un análisis académico, desde entonces se encuentra un trabajo de grado específicamente sobre educación en cárceles (“Mujeres en vilo. Un acercamiento a los programas educativos y laborales en cárceles de mujeres de Montevideo”, tesis para optar por el grado de Sociología, Thove, 2013). En la segunda mitad del año 2014 fueron publicados dos

trabajos sobre educación en cárceles, que coincidieron con el cierre de este trabajo de tesis: “Enfoques institucionales: la educación en contextos de encierro en Uruguay” (Anzuatte y otros, 2014) y “Sujetos al cambio. Ensayos sobre gestión e intervención educativo-cultural en contextos de encierro” (Coordinación de Educación y cultura, 2014). En el primero los autores abordan el tema partiendo de la educación como un bien público, fundante del lazo social, más allá de sus responsabilidades dentro del sistema carcelario, y es como tal que debe seguirse afirmando, especialmente atendiendo a la vinculación de esta con una teoría crítica de la justicia, y a partir del análisis de los convenios interinstitucionales que enmarcan a la Educación Formal dentro de las cárceles. El segundo texto, producto de un proceso de intercambio entre la Coordinación de Educación y Cultura del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) y los programas del Ministerio de Educación y Cultura vinculados, se propone problematizar teóricamente y analizar ejes problemáticos de las actividades educativas en cárceles; además, realiza un esfuerzo normativo, en tanto propone un perfil de cargo, para los Operadores Penitenciarios, nuevos actores creados en el proceso de reforma y especialmente involucrados en los procesos educativos.

Conocer cómo se desarrollan las actividades educativas en medio de este proceso de cambio institucional, reforma, se vuelve pertinente para poder, por un lado, potenciar el proceso mismo de cambio de las cárceles generando insumos académicos para el mismo. En un proceso de cambio que se desarrolla al ritmo de la ejecución de políticas públicas generales y no de la evaluación o monitoreo de sus componentes específicos, este análisis puede servir de insumo para la revisión del mismo.

A su vez, en tanto la educación instala en las cárceles una tensión entre una lógica de funcionamiento basada en la sujeción de las voluntades de los sujetos a la organización (Foucault, 2006; Goffman, 2009) y una lógica educativa basada en el desarrollo de los mismos de formas diferentes a las de la institución, que permite instalar líneas de fuga a los dispositivos carcelarios (Kouyoumjan y Poblet Machado, 2010), es pertinente también conocer de qué forma se desarrollan dichas actividades y cuáles son las formas en que dialogan, interactúan y alteran con las dinámicas de la institución. Creo que es importante dedicar atención a cómo funcionan estos espacios que, luego de años de evolución en las cárceles, se han ganado un lugar legítimo dentro de su estructura, y atender la potencia de transformación que tienen. Esta potencia de transformación considero que se puede ver en dos direcciones: en el trabajo con las mujeres privadas de

libertad y en el trabajo dedicado expresamente a modificar la institucionalidad.

Así entonces, la educación en las cárceles se vuelve un objeto de estudio en tanto implica dispositivos que inciden en el tránsito por la privación de libertad de las personas en conflicto con la ley, y en tanto dispositivos específicos con creciente presencia en las instituciones carcelarias. Conocer cuáles son sus características y cómo se desarrolla su funcionamiento permite profundizar en los procesos mencionados.

En este trabajo de tesis me propuse como objetivo general caracterizar las actividades educativas que se desarrollaban en la Unidad de Internación de Personas Privadas de Libertad N° 5 Femenino¹, de Uruguay. Como objetivos específicos se atendieron dos diferentes niveles del desarrollo de las actividades: por un lado, conocer la propuesta educativa en su formulación general institucional, y, por otro conocer y caracterizar la totalidad de las actividades desarrolladas en dicha unidad. Por último, es también un objetivo de este trabajo generar insumos, a través de documentos o encuentros con los actores involucrados, que contribuyan a la formulación de políticas educativas en cárceles.

La pregunta de investigación que guió este proceso fue: *¿cuáles son las características y cómo es el funcionamiento de las actividades educativas en este centro de reclusión?* Esta pregunta se vio acompañada de las siguientes preguntas específicas:

¿En qué consiste la propuesta educativa explícita de la institución?, ¿qué objetivos tiene?, ¿qué lugar ocupa en la institución?, ¿a través de qué procesos se han definido las propuestas educativas?, ¿qué variedad de prácticas educativas se desarrollan en la Unidad N° 5?, ¿qué sentidos tienen estas para los actores involucrados? y ¿cómo se relacionan con la institución carcelaria?

Más allá de las preguntas de investigación, el objetivo de este trabajo fue principalmente exploratorio en tanto no existían antecedentes académicos sobre el caso de estudio o sobre la educación en cárceles en Uruguay al momento de planificarlo. Incluso, en la literatura existente, como veremos en el próximo capítulo, se pueden caracterizar las actividades educativas en cárceles como experiencias heterogéneas en una variedad de características, lo que hacía que, al momento de comenzar este trabajo, contara con poca información teórica o empírica que permitiera desarrollar otro tipo de abordajes. Fue un esfuerzo constante durante todo el proceso de investigación recortar y

1 A partir de aquí será la Unidad N° 5 o la Unidad.

acotar la exploración, ya que el mundo carcelario es complejo e intrigante para quién se ha decidido a conocerlo. Tanto a nivel teórico como en el material empírico que presento quedan por fuera muchos temas y aspectos de la vida intracarcelaria; sería un error acercarse a este texto buscando conocer algo más que los espacios educativos.

Como estrategia metodológica opté por un estudio de caso en la medida en que es un método que permite un acercamiento holístico del problema de investigación, dando un fuerte espacio al contexto en que el mismo se desarrolla (Coller, 2005). En tanto no se propone la prueba de hipótesis o sistemas teóricos específicos, este método, al igual que otros métodos cualitativos, permite *“obtener un conocimiento en profundidad tan grande como fuera posible del fenómeno y buscar patrones comunes”* dentro de la totalidad de observaciones que se realicen (Ragin, 2007: 144).

El caso se encuentra delimitado temporalmente por el período de tiempo en que se realizó el trabajo de campo: de agosto a diciembre del año 2014. Este período lo consideré apropiado en tanto no incluye el comienzo del año lectivo, lo que hace más probable que las prácticas educativas que se encuentren en desarrollo se habrán sostenido en el tiempo. Espacialmente fue la Unidad N° 5 la que fijó los límites, en tanto se consideraron las prácticas educativas que se desarrollaron dentro de la institución². Se incluyeron en el análisis todas aquellas actividades definidas por la institución o por los mismos actores como educativas en un sentido amplio (no limitadas a la educación formal ni a las clasificaciones de la institución).

En cuanto al tipo de caso que se construye, se trata éste de un establecimiento de reclusión seleccionado, principalmente, por la viabilidad de realizar la investigación en él: tanto por el momento de cambio institucional como por los vínculos con que cuento dentro del establecimiento, la posibilidad se presenta óptima. A su vez, este caso permite el análisis de algunos elementos que se consideran de interés: se trata de un establecimiento destinado a mujeres (reúne a la mayor cantidad de mujeres privadas de libertad de Uruguay) y cuenta con una historia particular que permite considerar el proceso de cambio que se está transitando en el sistema carcelario de Uruguay, donde la educación se podría decir que se ha consolidado dentro de su estructura.

Como otro elemento a considerar para la construcción del caso, encontré en el trabajo de investigación que se trata de un centro de reclusión particular en tanto

² Se presentaron casos de actividades educativas a las que asisten algunas mujeres privadas de libertad fuera de la institución y a las que se hace referencia en el capítulo 3.

concentra en su interior la totalidad de las modalidades de seguridad consideradas en el sistema carcelario nacional. Esto hace que las condiciones de seguridad se presenten con una complejidad mayor que en otros establecimientos, y que permita observar cómo cambia la relación entre ésta y la educación según sus diferentes características.

En tanto es un caso que se propone como intrínseco (Coller, 2005: 33), no fue seleccionado por su representatividad estadística o analítica y no buscará realizar generalizaciones de ninguna de estas dos clases. Sin embargo, sí se considera la importancia de que la descripción producida así como sus diferentes conclusiones puedan ser consideradas en un marco más amplio, académico y político, por lo que se buscará la mayor sistematicidad, rigurosidad y transparencia posible en todas las etapas del proceso, de forma de que se preste a consideración para estudios posteriores.

Puedo decir que es también un caso justificado por su uso: se trata de un caso exploratorio, en tanto busca comprender el fenómeno al que se acerca, siendo un primer producto lograr una descripción del mismo, y uno posterior generar un análisis sobre el funcionamiento y las relaciones que se establecen entre los diferentes elementos considerados. Esta descripción, siguiendo la propuesta de Gundermann Kroll (2004), se puede considerar como un criterio de validez y confiabilidad, en la medida en que se pretende que la descripción sea inteligible para sujetos externos al contexto de producción.

En tanto se trata de fenómenos multidimensionales, donde participan una variedad de actores desde lugares muy diferentes, intento a continuación presentar los fenómenos respetando la variabilidad, diversidad e incluso contradicción que aparece en los diferentes actores. No se aspira así a presentar los fenómenos indagados como experiencias cerradas, simples o ya definidas, sino que son parte de un proceso de cambio constante, de interpretación desde diferentes puntos y lógicas y de valoración también diferenciada.

* * *

Una de las potencialidades de este tipo de abordaje, cualitativo y exploratorio, que radica en la posibilidad de mantener el campo lo suficientemente abierto como para poder modificar los límites del recorte en la medida en que se considere que el abordaje lo exige, fue en este caso una dificultad. En tanto se trata de un ambiente caracterizado por su opacidad, por la organización en base a reglamentos no explícitos y por el control de

todos los elementos que circulan en él, las herramientas que se construyeron para la indagación fueron fundamentales, agregando también que por hacer este trabajo entre Uruguay y México solo podría desarrollar un trabajo de campo concentrado en el tiempo y con dificultades de retorno al mismo posteriores. Para esto realicé una indagación previa al trabajo de campo, con base en una revisión bibliográfica, documental y en entrevistas (donde se afinaron y testearon las pautas).

También consideré importante poder conocer la totalidad de las actividades desarrolladas, ya que, como mencioné, no contaba con criterios que me permitieran realizar una selección previa. Para esto realicé un mapeo de actividades educativas, donde se realizaron entrevistas semidirigidas a los responsables de las mismas. La pauta para dicha entrevista fue realizada en función de la revisión previa y considerando también, de forma libre, la propuesta de sistematización de experiencias educativas del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) (Puiggrós y Gómez Sollano, 1994). Fue mi intención realizar con esto una caracterización primaria de las actividades, que me permitiera un conocimiento de las mismas en tanto conjunto, así como acercarme a la institución, sus espacios y actores, ya que esta fue la principal etapa del trabajo de campo. Consideré a los responsables de cada actividad, docentes o coordinadores, como unidad de observación que permitan obtener información sobre las actividades en sí mismas, dado que no existe información secundaria sobre las mismas.

En paralelo a dicha exploración, indagué la propuesta educativa institucional, en tanto esta estructura y define la propuesta educativa que se desarrollará a través de otras instituciones dentro del establecimiento. Para esto realicé entrevistas en profundidad con las autoridades y mandos medios involucrados de la cárcel, con las autoridades responsables de la propuesta educativa desde el INR y con una variedad de funcionarios que fueron apareciendo como actores fuertemente involucrados con las actividades educativas, ya sea con algunas de ellas puntualmente o con la gestión de las mismas.

Por último había planificado la realización de una cuarta etapa de trabajo de campo concentrada en el análisis en profundidad de las actividades educativas. Para esto seleccionaría una cantidad reducida de las mismas, en función de los diferentes tipos de actividades construidos a partir de mapeo realizado previamente, las que serían construidas como casos en sí mismas. Si bien esto fue posible, no lo fue la dedicación

que le había asignado a ésta etapa en un comienzo, por lo que la información relevada en ese momento funcionó más como un complemento del mapeo y la tipificación de las actividades resultante que como construcción de casos en sí mismos. Esta última fase estaba planificada como el centro del trabajo de campo, pero los tiempos de la propia institución no permitieron separar ambas etapas cronológicamente lo que hizo que la principal etapa de trabajo de campo, en cuanto a relevamiento de información e involucramiento en las dinámicas institucionales, mi principal tarea, fuera el mapeo y el trabajo de observación participante que implicó³. Las principales herramientas para el relevamiento de información fueron la entrevista semi-dirigida y libre a funcionarios, docentes y estudiantes, la observación y la observación participante.

Entre agosto y diciembre de 2014 estuve asistiendo, diariamente los primeros meses, luego semanalmente, a la Unidad N° 5. Mi tarea manifiesta era que estaba estudiando las actividades educativas, y para eso primero entrevistaría a los docentes. Mi rutina consistía en llegar a la Unidad, pasar los controles de seguridad y acercarme al sector de educación. Ahí se encontraban los funcionarios de este sector, con los que pasaba parte del día, y me iba presentando y conversando con los diferentes profesores que llegaban; con ellos coordinaba las entrevistas, que se realizaban inmediatamente o se agendaban.

Durante la jornada (usualmente permanecía unas cuatro horas, a veces más y a veces menos) me sumaba a las actividades que se iban desarrollando en el sector. Cuando estas actividades eran clases, sólo lo hacía si antes había preguntado al responsable sobre la posibilidad de hacerlo. Mi presentación seguía siendo que estaba estudiando cómo eran las actividades educativas, lo que repetí en innumerables ocasiones especialmente frente a las preguntas de las estudiantes. Estuve los días de exámenes y de acreditación de primaria, días de espectáculos artísticos, talleres, obras de teatro, el día en que se hacían documentos de identidad; siempre acompañando las actividades que se desarrollaban vinculadas a la educación. Durante los días en que no habían actividades y no habían docentes o estudiantes en el sector educativo, conocí otros sectores de la cárcel. En algunos casos acompañé a los funcionarios a realizar convocatorias, sector de alojamiento por sector de alojamiento, pero mi circulación por la Unidad estaba restringida de una forma en que no lo estaba en la planta baja⁴.

3 Algunas de las actividades que se desarrollaron mientras se realizó el trabajo de campo fueron acotadas en el tiempo, de forma que se optó por participar en ellas y observarlas aún antes de terminar el mapeo.

4 En el apartado 2.5.2 incluyo una descripción breve de la organización edilicia de la Unidad.

Las gestiones para obtener una autorización para hacer esto comenzaron un año antes de ingresar a la Unidad. Primero solicité y conté con el aval de la Coordinación de Educación y Cultura del INR, quienes alentaron mi trabajo, me exigieron ciertas formalidades y el compromiso de entregar la versión final del mismo. Con este aval, me presenté a la Unidad N° 5, donde también se autorizó el trabajo, luego de varias reuniones. Con ellos me comprometí a realizar una devolución personal con los funcionarios, a que la participación sería voluntaria en todos los casos y a que no difundiría información desagregada que pudiera hacer reconocibles a las personas. Solo se me indicó que debería adecuarme a las medidas de seguridad, no podía olvidarme que *“esto es una cárcel”*⁵.

La forma en la que me presenté, formal y cotidianamente, generó diferentes reacciones. Las internas me preguntaron más de una vez si lo que yo estaba haciendo era informado a su juez. Los funcionarios no me preguntaron claramente esto, por más que en mi presentación siempre aclaraba que lo que estaba haciendo no implicaba evaluaciones para las autoridades ni entrega de informes, pero sí encontré momentos donde se me ocultaba información, creo que sobre situaciones conflictivas o procedimientos administrativos que dificultaban el desarrollo de las actividades. Los docentes, quienes también percibían estas situaciones, solían interpretarlos como una estrategia de cuidado hacia ellos, el evitarles tener que estar en contacto con lo crudo de la cárcel, que todos sabemos que está ahí. Creo que, en mi caso podía haber algo de eso, pero sobre todo se vinculaba con la protección de la evaluación posible del trabajo propio. Los docentes también tenían sus precauciones conmigo, principalmente la de cuidar el trabajo, contar de su experiencia y no *“las cosas malas que pasan acá”*, aunque esto no era algo común en todos ellos.

En tanto mi formación y experiencia previa, especialmente en este ámbito, es principalmente profesional, me fue difícil sostener el rol de investigadora. En muchas ocasiones me vi interpelada y respondiendo en una lógica más propia de la intervención profesional, y esto creo que explica en parte que optara por mantener un encuadre rígido de trabajo⁶ ya que entendí que éste me permitía manejar con mayor claridad esta tensión y controlar en cierta medida las expectativas que generaba mi presencia para los

5 Expresión de un integrante de la Junta de tratamiento durante la reunión sostenida para obtener la autorización de ingreso. Extracto de diario de campo.

6 La inserción del investigador a través de su implicación en espacios concretos, como parte de un espacio educativo por ejemplo, no era viable en este caso.

actores. También esto tiene que ver con que postergara y redujera las instancias de entrevista con las mujeres privadas de libertad, priorizando los espacios de observación u observación-participante encuadrados como investigadora, y reservara las entrevistas para aquellos casos donde establecí un vínculo durante el proceso anterior. Las mujeres privadas de libertad suelen participar de entrevistas durante el encierro, las que usualmente son parte de las evaluaciones de sus perfiles criminológicos, con consecuencias para su situación interna y judicial; consideré que era mejor no realizar entrevistas sin una presentación y vínculo previo a la misma. Esto tiene como consecuencia que no aparezcan mujeres privadas de libertad que no participan en actividades, y también que puedan estar sobrerrepresentadas aquellas que se desenvolvían más fácilmente en el sector educativo, por sus características personales, los vínculos que establecían o porque participaban en muchas actividades.

Debido a que se trata de un contexto cerrado, con una cantidad relativamente pequeña de actores y que comparten mucho tiempo entre ellas, tomé precauciones a la hora de manejar la información que ellos me brindaron. Opté por no incorporar fragmentos enteros de entrevistas sino por presentar algunas pequeñas viñetas de las mismas, así como de las observaciones realizadas. Les llamo viñetas porque no son transcripciones exactas de las entrevistadas o del diario de campo, son fragmentos donde respeto el contenido de los textos pero modificando su formulación para que no sean reconocibles o atribuibles a actores específicos⁷. También opté por no incluir grandes fragmentos de la información recabada debido a que ésta es cuantiosa y prioricé presentar algunos temas que considero importantes, por más que podrían ser tratados con mayor profundidad o detalle de otras formas, o en otros textos. Anexo al final del trabajo fichas sobre las diferentes actividades educativas que se desarrollan, a modo de presentación individual de las mismas, ya que en el texto no me detengo en la presentación de cada una de ellas.

Había identificado algunas posibles dificultades dadas las condiciones particulares del contexto donde se desarrollaría el trabajo de campo. Estas se referían al acceso a la institución, debido al fuerte control que se aplica al ingreso y egreso de ella, combinado con la arbitrariedad de algunas resoluciones sobre el funcionamiento cotidiano. No hubo problemas de este tipo, aunque sí algunas demoras en los procesos de ingreso al comienzo del trabajo de campo, pero disminuyeron en la medida en que se volvió familiar

⁷ Todos los actores acordaron usar la información que me dieron con los fines de ésta investigación, siendo informados de la posibilidad de difusión pero siempre con las precauciones para mantener su anonimato.

mi ingreso para los policías encargados de autorizarlo. El trato que se me brindó dentro de la institución en todos los casos fue cordial y adecuado, contando con la disposición favorable de todos los actores con los que me encontré.

* * *

Por último, es importante desatacar algunas limitaciones que tiene este trabajo, perfectible en muchos sentidos.

No opté por un análisis microsociológico, donde tuviera mayor centralidad la interacción social, entre actores y entre estos y la institución carcelaria; de ésta forma el aspecto relacional, parte del campo, no se prioriza en el trabajo que sigue.

En cuanto a ejes analíticos, son principalmente dos los que, por diversas razones, quedaron fuera del análisis que presento a continuación. Por un lado, la perspectiva de género no fue incluida como un eje analítico transversal, por lo que los lectores podrán notar que éste falta, de plano, en la estructura del trabajo. Quizás por desarrollarse el trabajo en un universo principalmente femenino (totalmente si contáramos únicamente a las reclusas), quizás por la falta de formación específica mía, quizás por falta de tiempo; es una ausencia que se nota y que sería deseable subsanar en próximos trabajos.

El segundo eje que falta en este trabajo, a mi entender, tiene que ver con las dimensiones analíticas propias del campo educativo. Nuevamente, por razones de formación personal y por los alcances de este trabajo, este tema no es analizado como se podría. Queda así pendiente todo un campo de discusiones donde este material podría dispararse: las tensiones entre el disciplinamiento y la emancipación en los espacios educativos, la educación con poblaciones vulnerables ya excluidas previamente de los sistemas formales de educación, la transmisión generacional de los legados culturales, la discusión sobre el currículum oculto no tan oculto en este caso, la formación específica posible o deseable, o no, de los educadores, el vínculo pedagógico mediado por sistemas de control, la vinculación de los procesos de educación en cárceles con procesos educativos más amplios, la vinculación de la Universidad. Limitaciones de este trabajo que dejan puntas para ser retomadas en otros.

* * *

El trabajo que sigue se organiza de forma tal que primero presento las referencias teóricas en que se basó el proceso de investigación. Estas consideran por un lado

diferentes enfoques teóricos sobre los sistemas carcelarios: la criminología positivista que se encuentra en sus orígenes, los aportes realizados por el interaccionismo simbólico y por la criminología crítica. Luego presento los diferentes referentes sobre el funcionamiento de las instituciones carcelarias: la propuesta de institución total de Goffman y el disciplinamiento de Foucault, acompañados de la sistematización que a partir de Deleuze (1999) realizan Herrera y Frejtman (2010) sobre los diferentes regímenes punitivos y, por último, algunas consideraciones sobre el *tratamiento penitenciario*, donde se incluyen los aportes del Garantismo Penal. Este mismo capítulo incluye también la síntesis realizada a partir de la revisión bibliográfica de referentes académicos sobre las actividades educativas específicamente.

Luego continúan dos capítulos de análisis empírico. El primero de ellos se centra en la educación inserta en la institución carcelaria, atendiendo a las especificidades del caso y presentándolo: la reforma del sistema carcelario uruguayo y el lugar de lo educativo en la misma, la compleja y ambigua utilización del significante *rehabilitación* como criterio orientador de este proceso de cambio y se introduce a los Operadores Penitenciarios como actores importantes tanto del proceso de reforma como del caso en particular. Presento aquí el caso, atendiendo a su estructura edilicia y organizativa, haciendo un breve acercamiento estadístico a las características de las mujeres privadas de libertad en Uruguay, y señalando algunas de sus lógicas organizacionales: la progresividad, la coexistencia de modelos de carcelarios, los objetivos y funciones que la educación cumple para la institución, y las posibilidades diferenciadas de acceso a las actividades.

El segundo capítulo de análisis empírico se dedica a la presentación de las actividades educativas dentro de la Unidad N° 5 y sus actores. Sobre las primeras presento la diversidad de instituciones involucradas y sus consecuencia en cuanto al control de la cárcel, los diferentes tipos de actividades construidos a partir del mapeo y el recorrido por ellos que la institución determina, los diferentes objetos sobre los que se proponen incidir las actividades, la situación intermedia de las actividades entre la dinámica institucional y la dinámica social de las reclusas y la importancia de las mismas como nexo entre el afuera y el adentro de la cárcel. Introduzco luego a los tres principales actores con que trabajé (docentes o responsables de las actividades educativas, funcionarios de la institución vinculados al área educativa y estudiantes o participantes), intentando presentarlos en sus diferentes lugares en relación al objeto de estudio, así como también las principales connotaciones de sus roles. En cuanto a las estudiantes,

introduzco también un apartado donde señalo algunas prácticas observadas, atípicas en el contexto y relacionadas con los objetivos de algunas de las actividades educativas. Este capítulo incluye un último apartado donde considero una característica de las actividades educativas que aparece con importancia y de forma diferenciada, que es la necesidad de denuncia o queja sobre las condiciones de encierro y sus consecuencias, atendiendo a las diferentes formas en que las actividades educativas trabajan este punto; este apartado es también un enlace para la presentación de las principales observaciones identificadas por los actores, principalmente los docentes, las que incluyo.

El texto cierra con reflexiones finales a partir del trabajo y análisis realizado, a modo de conclusión y a modo de apertura.

El recorrido que propongo comienza en la dimensión institucional del objeto de estudio, pasa luego a las diferentes actividades educativas que se desarrollaron durante el período considerado y finaliza con los actores. Invito al lector a que altere este recorrido si lo considera oportuno.

Capítulo 1

Aportes teóricos de referencia de este trabajo

No fue fácil definir cuáles serían los abordajes teóricos del problema desde los que trabajaría. Primero, porque la educación en cárceles como problema específico constituye un cuerpo académico, como veremos más adelante, con una articulación escasa entre sus exponentes, sin grandes acumulados teóricos. Segundo, porque implica la intersección de dos grandes temas abordados ampliamente por la teoría social: las políticas de control y la educación; la problematización teórica de estos dos temas sería excesiva para los alcances de este trabajo, donde el objetivo es principalmente la exploración empírica. A continuación presento los aportes teóricos de referencia de este trabajo, entendiendo que estos tuvieron un lugar especial en función del objetivo exploratorio que orientó esta investigación.

La educación en cárceles, si bien ha sido abordada desde diferentes enfoques teóricos pedagógicos⁸, fue tratada en este trabajo desde un enfoque sociológico y ubicada en su contexto específico: la cárcel. El recorrido teórico que presento tiene que ver con la búsqueda de los referentes teóricos que permitieran considerar las implicaciones sociales de las políticas de control del delito (punto 1.1), luego el funcionamiento específico de las instituciones carcelarias donde se desarrollan las actividades educativas (punto 1.2) y por último los diferentes referentes sobre estas actividades en específico (punto 1.3). Incluyo, para cerrar el capítulo, una síntesis de lo trabajado.

1.1 Tres enfoques teóricos sobre los sistemas carcelarios y la criminalidad

Las actividades educativas en cárceles encuentran su origen y gran parte de sus implicaciones en la forma en que se han entendidos las cárceles, siendo que también estas han surgido con la ciencia moderna y sus teóricos han sido también, en gran medida, sus planificadores. En un esfuerzo por dimensionar las implicación del sistema carcelario y los supuestos teóricos en que se basan, se toman en este apartado tres enfoques que los trabajan.

8 Tanto la pedagogía social, la educación popular y la educación para jóvenes o adultos aparecen como enfoques teóricos pedagógicos desde los que se trabaja en tema. Si bien en un primer momento se atendió a este eje al analizar la bibliografía existente, luego no fue considerado en el análisis ya que no apareció en el campo como un elemento relevante.

Primero, presento a la criminología positivista, primer disciplina científica abocada al delito y su prevención, vigente en tanto sus postulados siguen operando, especialmente su definición del crimen como un hecho individual, cercano a lo patológico, y su focalización en los individuos que los llevan a cabo. Luego, se presentan los aportes del interaccionismo simbólico, especialmente en tanto cuestionan la objetividad e individualidad de los delitos, incluyendo dentro del problema a los grupos de poder y las instituciones de control, y atendiendo a los procesos por los que operan; me detengo especialmente en este punto en el proceso de estigmatización. Por último, presento los planteos de la Criminología Crítica, donde los sistemas penales se constituyen como reproductores de la desigualdad social y las relaciones de dominación. En este último apartado se mencionan brevemente algunas líneas de investigación posteriores que se refieren brevemente: el Realismo de Izquierda, el Derecho Penal Mínimo o Garantismo Penal. Este último, de gran importancia en las discusiones específicas de la educación en cárceles, se desarrolla en apartados posteriores (1.2.4).

El recorrido que señalo es parcial y selectivo. Faltan allí muchas propuestas que han explicado la criminalidad y fundamentado las políticas criminales. No hago referencia a los desarrollos específicos de la biología y la genética, o a los diferentes factores que se han encontrado asociados a la criminalidad (pobreza, raza, educación, por ejemplo), tampoco a las corrientes sociológicas funcionalistas que han hecho aportes importantes sobre el castigo y las penas en relación al funcionamiento de la sociedad (Durkheim y Merton).

1.1.1 La criminología positivista o la herencia del positivismo

El estudio de la cárcel se ha dado históricamente en el contexto del estudio del crimen, la desviación social o las acciones sociales divergentes. La criminología ha sido la ciencia o disciplina científica que, desde los orígenes de esta institución, ha concentrado los esfuerzos de comprensión de las prisiones, y sobre todo, del crimen, los criminales y la forma de controlarlos.

En el siglo XIX se consolida la criminología como una ciencia. Según Silva García son seis los elementos involucrados en el nacimiento de esta ciencia: los cambios sociales, políticos y económicos propios de la consolidación del capitalismo; la emergencia de nuevas formas de divergencia social-criminalidad (desórdenes urbanos, revoluciones); la construcción del problema criminal, con la centralidad del problema del

orden social para los grupos en el poder; la legitimación de la ciencia como forma de verdad; la conjunción de diferentes corrientes teóricas (la ilustración, la reacción conservadora frente al liberalismo, los movimientos de reforma penitenciaria, la sociología francesa, la teoría de la degeneración y la escuela positivista) y la creación de nuevas prácticas de control penal (2011a, pág 46 y ss). Así la criminología se conforma

como especialidad científica destinada a estudiar y remediar las causas del crimen, como una problemática que obedece a razones antropológicas, biológicas, combinadas con postulados psicológicos e, incluso, sociológicos, según la orientación adoptada, aun cuando luego habrá de evolucionar en forma decidida hacia una sociología jurídica penal. (Silva García, 2011a, pág 48)

Dado que el problema de la divergencia social y sus formas de control ha sido una preocupación constante de occidente, la criminología se ha desarrollado acompañando las discusiones de la ciencias en general y de las ciencias sociales en particular. Sin embargo, por más que muchos de estos cambios han implicado la demostración de equívocos previos⁹, y en tanto ha sido una disciplina fuertemente vinculada con el diseño de las políticas criminales -su objetivo no dejaba de ser también *remediar las causas del crimen*-, la presencia de algunos de sus primeros postulados se pueden ver hasta el día de hoy en el diseño y funcionamiento de los sistemas penales.

Si bien son muchas las disciplinas y enfoques teóricos que han hecho aportes al desarrollo de la criminología¹⁰, me parece importante situar dos elementos en su consolidación: la perspectiva explicativo causal del crimen y la búsqueda etiológica de las causas. Según el proceso científico positivista adoptado, se consideraba como objeto de conocimiento al criminal y su comportamiento, se percibían sus características biológicas, psicológicas y sociales y se las constituía como la razón de ser de las conductas

9 “La criminología se fundamenta en un régimen particular de poder-conocimiento, no en una verdad innegable” dice Garland (1999, pág 180), por lo que el hecho de que se demuestren los equívoco no tiene consecuencias automáticas para las implicaciones de estos.

10 Germán Silva García, en la obra citada *Criminología. Construcciones sociales e innovaciones teóricas* (2011a), presenta una detallada revisión de las diferentes líneas disciplinares y teóricas que han aportado elementos a la criminología, de las cuales solo algunas son mencionadas en este texto. A modo de ejemplo, nótese que el autor revisa los aportes de las fuentes sociológicas y teorías precursoras (fisonomistas y frenólogos, positivistas, biotipologías criminales y endocrinología criminal), de las teorías de la prioridad biológica y mixta (teorías genéticas, multifactoriales y biológicas), de las teorías psicológicas (psicoanalistas, teorías de los instintos, de la frustración y la agresión, del aprendizaje social, de la destructividad, de la socialización grupal y conductismo), de las teorías sociales y económicas (sobre la pobreza, riqueza y desigualdad, ecología y criminalidad, de la asociación diferencial, de los grupos culturales, de la elección racional y del embarazo no deseado), y de las teorías sociológicas (sociología francesa y teoría de la anomia, estructural/funcionalismo, conflictualistas, teoría del etiquetamiento, criminología crítica, teorías feministas).

criminales, “*lo cual se deducía de una relación de causa a efecto entre las condiciones del individuo y sus acciones*” (Silva García, 2011a, pág 162). Así toda una línea de la criminología, en sus orígenes pero también actualmente, se enfoca en las características del sujeto, las que lo llevan a delinquir, y se desarrollan estrategias mediante las cuales la modificación de estas características individuales llevan a la modificación de la conducta criminal:

Empero, la finalidad perseguida no era sólo la de explicar la criminalidad, sino la prevención de delitos futuros, pues el conocimiento de las causas de la delincuencia permitía establecer leyes inexorables sobre la conducta criminal. La “*política*” criminal atacaría a los delincuentes incorregible e incidiría en el control de los criminaloides, respecto de los cuales existían esperanzas de tratamiento, pues en ellos “*las tendencia al mal no estaban tan arraigadas*” (Silva García, 2011, pág 162, citando a Lombroso, 1902, pág 2).

La concepción de que el *crimen* implica sujetos que por sus *naturaleza* tienen *conductas criminales* ha sido, como veremos más adelante, fuertemente cuestionada. Sin embargo, si bien difícilmente se argumente, se puede pensar que la mayoría de las políticas criminales siguen enfocadas en la posibilidad de transformar a los sujetos criminales para que dejen de serlo, concentrando las políticas de control del crimen en el *tratamiento* de estos sujetos¹¹.

1.1.2 Aportes del interaccionismo simbólico o la criminalidad como una construcción social

Los aportes del interaccionismo simbólico al estudio de la criminalidad son los que más sólidamente logran desarmar la noción del crimen como un hecho individual y objetivo, demostrando cómo la característica criminal de una conducta se determina a partir de un proceso de construcción de una etiqueta, que le lleva a la adjudicación de este status. Partiendo del supuesto de que las personas se relacionan con las cosas en razón del sentido o significado que les representan, y que ese sentido es construido en la interacción social y modificado en la interpretación de nuevas situaciones sociales, se traslada esta nueva perspectiva a lo entendido como criminal para resaltar el carácter de

11 Incluso más, si bien las instituciones carcelarias trataran a las personas privadas de libertad como criminales, una gran parte de ellas (47,8% en la población privada de libertad en Uruguay [Departamento de Sociología, 2010, pág 16], 64% en el caso específico de las mujeres [Vigna, 2012, pág 82]) se encuentran en calidad de procesadas, o sea que no tienen condena y en teoría deberían ser consideradas inocentes.

constructo social de este tipo de acciones:

Con el proceso de criminalización de Becker, el cual sostiene que determinados comportamientos y personas son seleccionadas para ser definidas como criminales, de acuerdo con ciertos criterios, dados por quienes tienen el poder suficiente para hacer tal calificaciones, se desconoció que la desviación pudiera ser un hecho, para pasar a ser un marbete adjudicado por el control (Becker, 2009). Allí la criminalización operaría como un proceso de interacción entre las agencias de control y los individuos definidos como criminales (Silva García, 2011a, pág 330).

A partir de que se consolida esta teoría, la teoría del etiquetamiento o *labelling approach*, se producen algunos giros importantes en el estudio de la desviación social (como los autores lo trabajan), especialmente en la medida en que se incluyen nuevos actores en el estudio: las agencias de control y los grupos que tienen el poder suficiente para imponer clasificaciones sociales pasarán a ser parte del proceso que explica la criminalidad. Ésta, así como otras conductas desviadas, deja de ser un hecho objetivo y explicable a través de las características de quienes los llevan a cabo.

Las agencias de control social serán analizadas a partir de este momento como partícipes del proceso de construcción de la criminalidad, atendiendo a las estrategias que generan no solo como formas de *controlar* el crimen y mantener el orden, sino como agentes activos en la construcción de los procesos sociales que pretende controlar. Sozzo, en una entrevista reciente (Granovsky, 2014, minuto 11:30 y ss), señala cómo en la actualidad se puede pensar a las agencias de control penal como agencias que *gestionan* el delito más que controlarlo, mientras que Foucault, yendo a los orígenes del sistema penal actual señalaba que la necesidad era “*concebir un sistema penal como un aparato para administrar diferencialmente los ilegalismos, y no, en modo alguno, para suprimirlos todos*” (2006, pág 93). En el interaccionismo-simbólico, a su vez, este enfoque sobre el control social se complementa con otra línea de investigación que se centra en la interpretación de las acciones sociales etiquetadas como desviadas o criminales (Silva García, 2011a, pág 326).

Desde la teoría del etiquetamiento se vinculan también los aportes de Erving Goffman, y sus propuestas sobre el funcionamiento de las instituciones totales (2009)¹² y el estigma (2003). Especialmente este último punto es tomado para explicar lo que se llama el *proceso de estigmatización*. Al buscar interpretar las acciones sociales desviadas,

12 En el apartado 1.2.1 profundizo en este sentido.

se diferencian dos tipos: las “primarias” que tienen causas múltiples de diferentes órdenes, y las “secundarias”, que son resultado del etiquetamiento, “o sea producto de la imposición del rotulo de delincuente a un sujeto, que luego de adoptarlo e interiorizarlo, empieza a comportarse como tal” (Lemert, 1978, referido en Silva García, 2011, pág 326). Este segundo grupo sería el que es partícipe principalmente de ambos procesos, el de criminalización y el de estigmatización, y que suelen ser los delincuentes reincidentes.

Goffman definió el estigma como un atributo que puede evidenciar que un extraño es menos apetecible, malvado, peligroso o débil. En especial, cuando produce en los demás un descrédito amplio de quien lo porta (2003, pág 14) y anula las señales que nos envían sus restantes atributos, le adjudica una identidad social deteriorada o devaluada¹³. En el estudio de los procesos de control social, el estigma juega un lugar importante:

El papel primario del estigma, cuando menos en lo que atañe a nuestra materia de interés, será el de facilitar el ejercicio del control penal, proveyendo una señal de identificación que sirve para hacer visible el blanco sobre el cual deben los aparatos de control concentrar su acción. Así mismo, el estigma desempeña un papel esencial en la definición del *status* y de la identidad del estigmatizado. Ahora bien, poseyendo el estigmatizado una identidad social devaluada y colocándolo en un *status* inferior, será tanto más fácil activar el control en su contra que lo hallará menos protegido, como legitimar la reacción ejercida (Silva García, 2011b, pág 234).

Dentro del sistema penal, quizás el estigma que más determina la trayectoria de los sujetos es el contar con antecedentes penales. Los sujetos que cuentan con este estigma, vienen a portar no solo evidencia de una privación de libertad previa sino que también suelen cargar con la carga de la *incurregibilidad*: ya han sido tratados y no han cambiado. La política penal, así considerada, va a ser un agente que consolide los procesos de exclusión social. Primero, interviniendo en la criminalización de las acciones sociales que interpelan a los poderosos, luego reforzando los procesos de estigmatización social a través del procesamiento penal de los sujetos que llevan adelante estas acciones. La estigmatización por antecedentes penales, además, no solo vuelve a los sujetos más vulnerables frente a los agentes de control social, sino que dificultan la inclusión de los sujetos en círculos legales o no desviados¹⁴, por lo que consolidan también las vías de

13 Si bien en este punto no profundizaré en la propuesta de Goffman, hay que considerar también que, en tanto se trata de un atributo actualizado en la interacción, su interpretación y sentido puede variar haciendo que en situaciones específicas un estigma funciona como un elevador de status mientras que en otras es un devaluador.

14 En Uruguay uno de los requisitos solicitados para la contratación laboral, principalmente en los rubros

subsistencia delictiva.

1.1.3 Criminología crítica, o la selectividad del sistema penal

Tomando los planteamientos del interaccionismo simbólico, pero agregando un componente materialista, la criminología crítica o nueva criminología va a enfatizar la selectividad penal y discutir sobre las relaciones de poder y dominación que configuran al sistema penal. El sistema penal viene a constituirse, desde este enfoque, como uno de los sistemas responsables de la reproducción de la desigualdad social y de las relaciones de dominación. En tanto consideran que es efectivamente el proceso de criminalización el que viene a determinar la criminalidad, centran sus líneas de análisis en el funcionamiento del sistema de control, como estrategia a su vez de cambio social. En sus palabras:

...la atención de la nueva criminología, de la *criminología crítica*, se ha dirigido sobre todo al proceso de criminalización, individualizando en él uno de los mayores nudos teóricos y prácticas de las relaciones sociales de desigualdad propias de la sociedad capitalista, y persiguiendo, como uno de sus objetivos principales, extender en modo riguroso la crítica del derecho desigual al campo del derecho penal. Elaborar una teoría materialista (económico-política) de la desviación, de los *comportamientos socialmente negativos* y de la criminalización, y trazar las líneas de una política criminal alternativa, de una política de las clases subalternas en el sector de la desviación: he aquí las principales tareas que incumben a los representantes de la criminología crítica que parten de un enfoque materialista y que están animados por la convicción de que solo un análisis radical de los mecanismos y de las funciones reales del sistema penal en la sociedad capitalista tardía puede permitir una estrategia autónoma y alternativa en el sector del control social de la desviación, esto es, una política criminal de las clases actualmente subalternas. (Baratta, 2002, pág 209).

Si bien el desarrollo de la criminología crítica se centró básicamente en el estudio de los sistemas de control social, “*la forma y los procedimientos por medio de los cuales se producía una selección de conductas y sujetos con fin de criminalizarlos*” (Silva García, 2011a, pág 336), algunas de las líneas que se desprendieron de sus postulados de trabajo han realizado aportes importantes a la criminología.

que requieren menos preparación, es un *Certificado de buena conducta* o *Certificado de antecedentes judiciales*, lo que efectivamente es tomado como criterio para seleccionar o no a los trabajadores por algunas empresas. Esto constituye una dificultad adicional para las personas que han cumplido su pena de reclusión, pero no cuentan con la formación o experiencia suficiente como para acceder a trabajos en los que sean competitivos.

Frente al cuestionamiento realizado a la criminología crítica, en el que se señala que, de la misma forma que la criminología positivista sólo estudiaba al sujeto criminal desconociendo la acción de los sistemas de control social, ella solo estudiaba los sistemas de control desatendiendo las acciones sociales que éste seleccionaba, surge la corriente llamada Nuevo realismo de izquierda. Esta línea de investigación considera la teoría del etiquetamiento, pero buscando entender también cómo son las acciones divergentes, y cómo hacer para disminuirlas, entendiendo que la criminalidad constituye una problemática social real, donde además los grupos más vulnerables son también los más perjudicados.

Otra de las líneas que surge de la criminología crítica, y que tiene importantes consecuencias para el funcionamiento posible de las cárceles, es el Derecho Penal Mínimo o Garantismo Penal. Esta corriente, que comparte la perspectiva de la construcción social del crimen y la selectividad del sistema penal, focaliza su atención en las formas en que las instituciones de control social funcionan, apostando a limitar las intervenciones del derecho penal. Estas limitaciones serán en relación al sistema penal en su conjunto, y especialmente a las funciones represoras y de castigo de este sistema. Lo veremos con detalle más adelante.

1.2 Funcionamiento de la institución carcelaria

Más allá de las formas en que se puede entender la operación social de los sistemas penitenciarios y penales, consideré pertinente indagar en cuáles han sido los abordajes teóricos que se han centrado en la forma de funcionamiento de las cárceles. El objeto de estudio de este trabajo se desarrolla en su contexto específico, y se encuentra en gran medida determinado por éste.

Empiezo por la definición de *institución total* propuesta por Goffman (2009), quién caracteriza así a la cárcel y se detiene en algunos procesos que afectan a las personas que la habitan (tendencias totalizadoras, atribuciones identitarias, mortificación del yo, procesos de despersonalización y aculturación). También menciono los aportes de Herlinda Enriquez (2007), quién señala la coexistencia de sistemas normativos, que llevan a que todo hecho social pueda ser interpretado de forma diferentes según el sistema desde el que se lo haga.

Retomo luego los aportes de Foucault. Si bien es un autor inevitable para pensar las cárceles, señalo especialmente su enfoque metodológico, describiendo las formas en que se desarrollan las actividades diarias, objetivo que se pretende en este caso. También la conceptualización del poder como positivo y productivo, operando principalmente a través de técnicas disciplinantes y con objetivos de *normalización*. La cárcel con Foucault es un dispositivo de producción de subjetividad, donde a través de las disciplinas se actúa sobre los sujetos.

Incluyo también un apartado donde retomo los planteos de Herrera y Frejtman (2010), quienes presentan tres regímenes punitivos (según son propios de la sociedad feudal, la sociedad disciplinar y la sociedad de control) de los que se podrían identificar diferentes características en la situación actual, y efectivamente en el caso que se estudia. En este punto introduzco también el modelo *progresivo*, referente de los modelos vigentes en el continente, y donde su historización refuerza el nexo entre las cárceles y el control de la pobreza. Refiero también los aportes de Lewkowicz (2006), quien define a las cárceles del neoliberalismo como *depósitos de pobres*; y el cuestionamiento de los fines de la cárcel, de la mano del Garantismo y el Abolicionismo, introduciendo así la discusión del último apartado.

Este capítulo cierra con las discusiones sobre el *tratamiento carcelario*, esquema en que se incluyen las actividades educativas en el caso en cuestión. Éstas las presento primero a través de las críticas a los discursos "re", luego a partir de los aportes del interaccionismo simbólico y de Enriquez y, por último, las que se hacen desde el Garantismo. Me detengo especialmente en este último punto, introduciendo la perspectiva del Garantismo en tanto sus propuestas tienen especial trascendencia para las posibilidades de las actividades educativas.

1.2.1 La institución total

Goffman, con una de las caracterizaciones más atinadas de las cárceles, al punto de que sigue siendo de total referencia luego de 65 años de su publicación¹⁵, construye el concepto de instituciones totales, en las que engloba a la prisión, los hospitales psiquiátricos y los cuarteles militares, entre otras instituciones. Para una síntesis de su

15 En la revisión de la bibliografía reciente sobre educación en cárceles, la caracterización de las cárceles como instituciones totales es, quizás, el mayor elemento en común.

propuesta, vale la pena citar en extenso a Blanca Lozano (2013):

Goffman no sólo introduce el concepto de institución total, sino que realiza el primer análisis orgánico de tales instituciones, y especifica: “*Cabe definir una organización instrumental formal como un sistema de actividades deliberadamente coordinadas, que tienden a la obtención de algunos fines generales explícitos*” (Goffman, 2009, pág 179), es decir, la organización como tensión estructurada y sistemática dirigida hacia unos objetivos determinados. Las instituciones totales “*son lugares de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en situación análoga, aislados de la sociedad por un período de tiempo, comparten en su encierro un modo de vida administrado formalmente*” (Goffman, 2009, pág 15).

Las instituciones totales absorben parte del tiempo y del interés de los individuos que están en ellas y les proveen de un mundo propio; es decir, tienen tendencias totalizadoras. La tendencia absorbente o totalizadora está representada simbólicamente por los obstáculos que impiden la interacción social con el exterior y la huida de los individuos. Estos obstáculos tienen, en general, forma material: puertas cerradas, altos muros, alambres de espino, acantilados, ríos, bosques o pantanos.

Además, la institución total concede atribuciones concretas de identidad a los individuos que forman parte de ella; es decir, el cuartel transforma al civil en soldado, el convento lo transforma en monje y la cárcel en preso. La característica principal de la institución total es su clausura, que es, además, la forma que tienen las relaciones entre este tipo de organizaciones y su contexto social (Lozano, 2013, págs 50-51).

Además de esto, me interesa retomar los procesos que Goffman describe en cuando a las formas en que se generan disposiciones con el objetivo de controlar a las personas que habitan estas instituciones a partir de la *mortificación del yo*. Ésta se da mediante múltiples despojos y desde diferentes actores: despojo del rol, de los elementos que le permitía su identificación, de la seguridad personal, de la intimidad sobre sí mismo, de la dignidad (Goffman, 2009, págs 28-48). Pero una vez que las personas se adaptan a la institución y sus sistemas de organización, sus sistemas de privilegio, desarrollan también estrategias y prácticas que les permiten generar defensas y resistencias frente a los procesos de mortificación y despersonalización: si la institución tienen por supuesto una definición específica de los sujetos (serán *criminales*, serán *locos*) que conlleva una expectativa sobre el actuar y proceder de estos, un *yo oficial*, toda vez que las personas logren cambiar las respuestas esperadas o cambiar las finalidades esperadas, las personas logran “*sustraerse al yo oficial y al mundo que por disposición oficial era*

accesible para ese yo. Prescribir actividad es prescribir un mundo: eludir una prescripción puede implicar eludir una identidad" (2009, pág 190).

Goffman diferencia los *ajustes primarios*, aquellas situaciones donde la persona *coopera* con la institución y responde como es esperado por ésta, de los *ajustes secundarios*, los que define como

cualquier arreglo habitual, que permite al miembro de una organización emplear medios o alcanzar fines no autorizados, o bien hacer ambas cosas, esquivando los supuestos implícitos acerca de lo que debería hacer y alcanzar, y, en última instancia, sobre lo que debería ser. Los ajustes secundarios representan vías por las que el individuo se aparta del rol y del ser que la institución daba por sentados a su respecto (2009, pág 192).

Estos ajustes son de diferentes tipo y varían según el lugar donde se desarrollan, la posición en la estructura jerárquica de quiénes los llevan a cabo, según el tiempo en que se está en la institución, entre otras cosas. Pueden ser *sustituciones*, donde se le da un fin personal a una disposición institucional, o *explotaciones del sistema*, donde se mantiene el espíritu asignado oficialmente pero se lleva más allá de la meta, como cuando a partir de una rutina asignada se realizan intereses privados sin incumplirla. Los ajustes secundarios también pueden tener consecuencias territoriales, modificando los usos o las formas en que las personas se manejan en ciertos espacios, individual o colectivamente. Si bien Goffman presenta más características y variedades de estos ajustes, lo mencionado hasta aquí me parece que será interesante para pensar las formas en que las actividades educativas se insertan en la vida social de la institución, de las internas, de los funcionarios y de los docentes.

Son interesantes también los aportes de Herlinda Enríquez al momento de pensar en la vida cotidiana intracarcelaria. Esta investigadora propone pensar las cárceles como instituciones donde coexisten diferentes sistemas normativos: el del Derecho Penal, el de los custodios o guardias y el de los internos, (2007, capítulo 3 o pág 161). Esto genera una situación en la que la estructura social y las conductas de los actores, principalmente la de los reclusos que no tienen recursos¹⁶, se organizan en base a normas diferentes de las que las autoridades o de las que el Derecho Penal mismo estipula y considera. A su vez, se da una incongruencia entre la evaluación que se hace de las conductas, según sea el sistema normativo a la que se la refiera. Una acción puede ser vista negativamente

¹⁶ La autora plantea en este texto que dentro de los reclusos estos se organizan, principalmente, en función de su lugar en la escala socio-económica.

y condenada por un sistema normativo, pero puede ser obligatoria o elevadora de status en otro.

1.2.2 Foucault o la disciplina como ejercicio del poder

La propuesta de Foucault en *Vigilar y castigar* podría decirse que ha sido polémica. Por el carácter *subversivo* de su obra (Garland, 1999, pág 163), por la centralidad que otorga al *poder* como estructurador de la sociedad, por la visión deshumanizada de ésta que transmite¹⁷. Sin embargo, para el estudio de las cárceles es un trabajo ineludible, y para esta investigación también.

La importancia de su propuesta para este trabajo estaría situada en dos planos. Primero, en el método de abordaje del problema. *Vigilar y castigar* se desarrolla a partir del análisis minucioso del funcionamiento y organización de las instituciones carcelarias y el discurso penal, una *anatomía política del detalle*. Así aporta una descripción detallada de este funcionamiento, además de su análisis. Segundo, por la forma en que analiza y conceptualiza el *poder*: su concepción del poder como positivo y productivo y no solo coercitivo. Esta obra tiene también relevancia para analizar el funcionamiento de la sociedad actual, las formas de dominación contemporáneas, el lugar que las ciencias humanas ocupan en estos procesos, los vínculos entre el control y la democracia liberal, por nombrar algunos puntos. En este texto no me detendré en estas discusiones.

En el primer plano mencionado, el autor plantea que la cárcel, desde su reformulación moderna y su expansión como pena generalizada, ha estado organizada por *técnicas disciplinantes*. Estas técnicas, “*métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad*” (2006, pág 141), se caracterizan, primero, por su objeto: se relaciona directamente con el cuerpo de los sujetos. El cuerpo será disciplinado, regulado, controlado, docilizado. A través del cuerpo, dice el autor, se llega al alma. Garland apunta al respecto como el uso del término *alma*, si bien tiene fines poéticos de *resonancia metafórica*, también es una forma de referir a la subjetividad (la psique, el yo, la conciencia o la personalidad) sin inscribirse en corrientes teóricas psicológicas. “*Para Foucault el alma es “la sede de los hábitos” y, por ende, el objetivo de*

17 Garland hace una crítica consistente y positiva a la propuesta foucaultiana en el capítulo séptimo de *Castigo y sociedad moderna. Un estudio de teoría social* (1999, págs 188–208).

las técnicas disciplinarias“ (1999, nota al pie en pág 167). La forma de actuar sobre el cuerpo tiene que ver con el control y la organización de éste por parte de la institución. Con el control y la prescripción de los movimientos y de los tiempos, de los lugares que se ocupan en el espacio. La forma de actuar de la cárcel será a través de retener a la persona privada de libertad, pero también de disponer dónde se ubica esa persona dentro de la institución, de cuál es su posibilidad de movimiento, de cómo moverse correctamente:

El punto de aplicación de la pena no es la representación, es el cuerpo, es el tiempo, son los gestos y las actividades de todos los días; el alma también, pero en la medida en que es asiento de hábitos... En cuanto a los instrumentos utilizados... son ejercicios, no signos: horarios, empleos de tiempo, movimientos obligatorios, actividades regulares, meditación solitaria, trabajo en común, silencio, aplicación, respeto, buenas costumbres. Y finalmente, lo que se trata de reconstruir en esta técnica de corrección... es el sujeto obediente, el individuo sometido a hábitos, a reglas, a órdenes, a una autoridad que se ejerce continuamente en torno suyo y sobre él, y que debe dejar funcionar automáticamente en él. (Foucault, 2006, págs 133-134)

A su vez, plantea el autor que estas tecnologías disciplinares se estructuran con base en la *vigilancia jerarquizada*, que controla pero también estructura y ordena jerárquicamente a los sujetos; la *sanción normalizadora*, que busca adecuarlos a una norma impuesta y; el *examen*, como una forma de vigilancia que combina la sanción y el control, y donde se expresa mejor la conjunción entre el poder disciplinante y el saber (2006, págs 175-197).

Las disciplinas van a buscar la *normalización* de los sujetos. Esto es, no solo castigarlos por sus delitos, sino también adecuarlos a una norma específica, corregir a los que se apartan de ella. Garland es muy claro en este punto:

Se trata de un método en esencia correctivo y no punitivo, que busca inducir la conformidad en vez de obtener retribución o expiación. Involucra, ante todo, un medio para evaluar al individuo en relación con una norma de conducta deseada; es una manera de conocer cómo se desempeña el individuo, observando sus movimientos, evaluando su conducta y comparándola con la norma. Los mecanismos de vigilancia y sistemas de examen proporcionan este conocimiento, permitiendo detectar y manejar los incidentes de no conformidad o las desviaciones de las normas establecidas, y a la vez “individualizar” a los diferentes sujetos bajo observación (1999, pág 176).

Tendríamos entonces que la cárceles funcionan a través de técnicas de disciplinamiento de los sujetos, que disponen de ellos actuando sobre su cuerpo, y adecuándolos a una forma específica de comportamiento *correcto*. Las disciplinas *“establecen una 'infra-penalidad'; reticulan un espacio que las leyes dejan vacío; califican y reprimen un conjunto de conductas que su relativa indiferencia hacia sustraerse a los grandes sistemas de castigo”* (Foucault, 2006, pág 183).

El segundo punto que quiero destacar, que tiene que ver con la conceptualización particular del poder que plantea, tiene que ver con definirlo como potencia antes que como coerción, y como una relación de dominación pero también de resistencia. El poder no es solamente la posibilidad de reprimir al adversario o al incorrecto, sino también la posibilidad de construirlo de una forma particular. Así la cárcel, como una institución, según el autor, organizada por el poder, no solo reprime sino que también diseña un sujeto a producir y lo hace a través de las técnicas disciplinarias.

La cárcel, así presentada, es un dispositivo de producción de subjetividad. Si bien la noción de dispositivo fue desarrollada luego por Deleuze, esta se desprende de los análisis de Foucault, de la cárcel y de otras instituciones. Estas se podrían definir como

un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos... siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder. Como tal, el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber (Agamben, 2011).

Entonces los aportes de Foucault permiten acercarse al funcionamiento de la prisión, entendiendo que es desde ahí que puede comprenderse más cabalmente la forma en que la institución actúa sobre los sujetos. Siguiendo a Garland, este es un aporte importante, ya que *“las cuestiones 'técnicas' y supuestamente 'apolíticas' de la ciencia penitenciaria convencional se convierten en los puntos de mayor interés para cualquiera que desee averiguar cómo funciona -y se disfraza- el poder en la sociedad moderna”* (Garland, 1999, pág 185).

1.2.3 Regímenes punitivos

Los acercamientos a las instituciones carcelarias que he introducido hasta aquí se

desarrollaron a mediados del siglo XX, por lo que es pertinente realizar un análisis histórico de ellos. En este sentido se han identificado diferentes modelos, en relación también con las características sociales de cada tiempo. Siguiendo la sistematización de Paloma Herrera y Valeria Frejtman (2010), quienes toman aportes de diferentes autores, principalmente de Deleuze (1999), se pueden identificar tres regímenes punitivos.

En las sociedades feudales, donde la autoridad del rey era absoluta, el régimen productivo poco exigente con la cantidad de mano de obra, y la muerte una pena común, la penalidad se manejaba con criterios discrecionales y absolutos, y la decisión era, simplificando, la vida o la muerte.

Con el surgimiento de la sociedad capitalista, basada en modos de producción que exigían la racionalización de las fuerzas, la penalidad también debe racionalizarse y los cuerpos ya no pueden descartarse sino que deben corregirse. Aquí empiezan a estructurarse las tecnologías disciplinarias descritas por Foucault (mencionadas en el apartado 1.2.2), y los modelos penitenciarios correccionales serán los ejemplares.

Estos modelos son de importancia en la actualidad ya que tuvieron, y tienen, gran influencia en todo el continente latinoamericano, especialmente el modelo penitenciario o correccional *progresivo*. Si bien se ha analizado cómo los cambios en la penalidad estaban vinculados a procesos de índole cultural, política, social y económica, no fueron estos mismos procesos los que se encontraban en la base de la organización social latinoamericana. Como señalan Ricardo D. Salvatore y Carlos A. Aguirre

En el terreno político, los efectos de la penitenciaría fueron también en forma significativa diferentes [de los europeos]. En lugar de contribuir a imaginar un sistema de gobierno democrático (como en Europa y América del Norte), los diversos esfuerzos de la reforma penitenciaría en América Latina se basan en concepciones no democráticas del orden político. En lugar de una base para un nuevo orden político de lo imaginario (*imaginaire*) sostenido por este orden, la penitenciaría en América Latina sirve ya sea como un símbolo de modernidad o como un instrumento de diferenciación social y de control. En cuanto a la conexión entre el nuevo poder disciplinario y la construcción de lo social, el proyecto penitenciario dio a luz a una diversidad de discursos sobre las clases bajas (los trabajadores inmigrantes, los negros, los pueblos indígenas, las madres y los bebés) que trataron de interpretar los desafíos que enfrentaban las economías emergentes de exportación de la región (Salvatore y Aguirre, 1996, págs 1-2; citado en Silva García, 2011a, pág 82).

Así la modernización de las cárceles estuvo marcada por intereses políticos de

dominación de las clases elitistas y por la incorporación de las nuevas naciones al mundo global civilizado, menos que por un modelo productivo que exigiera el disciplinamiento de la mano de obra. La *modernización* del sistema carcelario uruguayo, que se comenzó a gestar a fines del siglo XIX, coincide con lo que el historiador considera el paso de la *sensibilidad bárbara* a la *civilizada* (Barrán, 1994, 1989), y donde “*el trato que se le daba a los presos pasó a ser un termómetro para medir el grado de civilización del país*” (Rey y Roldós, 2011, pág 4).

Silva García también señala como la modernización de las cárceles en el continente estuvo vinculada a la creación incipiente de los Estado nación centralistas latinoamericanos, donde era necesario reforzar los criterios de inclusión y exclusión:

El control sobre los sospechosos de siempre, esto es, los mestizos, los negros, los indios, los pobres, los inmigrantes, los mendigos, las mujeres rebeldes y quienes tiene gustos sexuales y estilos de vida distintos, para reafirmar el poder estatal, evitar que la “chusma” invada ese poder, se convierte en medio para definir la identidad de cada país teniendo como referente encomiable a las élites y como referente negativo a esos sospechosos de siempre. Todo ello significa distinguir entre ciudadanos y antisociales y, al mismo tiempo, modelar los roles, actitudes y valores de los connacionales en la ruta de la construcción de la nación (2011a, pág 84).

Como un paréntesis temporal, es interesante señalar que en el Uruguay actual esta sigue siendo una de las funciones del Estado punitivo, según autores como Juanche y Di Palma (2014) o Rico:

Los discursos sobre el “orden y el respeto” se estructuran sobre una meridiana escisión: la resignificación de la sociedad virtuosa y la sociedad criminal, como legado de un pasado reciente de prácticas estatales cada vez más punitivas y relatos sobre la ruptura de la cohesión social, que impactan en sectores especialmente estigmatizados y culpabilizados (Rico, 2012, pág 41, citado en Juanche y Di Palma, 2014, pág 28)¹⁸.

18 Juanche y Di Palma continúan: “*Como secuela del reciente pasado de autoritarismo, diversos autores coinciden en la asimilación de las clases desafiadas, expulsadas por el sistema económico y social, con la criminalidad de los “marginales” o “peligrosos”. Esta construcción del “ajeno”, del “no-persona”, excluido social (sin acceso a derechos y beneficios sociales, con escasísimos niveles de inserción relacional y segregado residencialmente, apartado, marginado a los cinturones de asentamientos poblacionales irregulares), excluido económico (desempleado, subempleado o pluriempleado, siempre sin acceso a derechos laborales), excluido simbólico (estigmatizado por su condición de marginal, no elegida sino determinada por un sistema que lo congela en identidades duras, a partir de unos supuestos antivalores que atentan contra las normas morales instituidas por las clases dominantes) y por último, excluido político (totalmente segregado del ejercicio que toma forma en la organización colectiva de la ciudadanía y por ende de cualquier toma de decisiones, inclusive las que le atañen personal y directamente)*” (Castel, 2004 y Baráibar, 2000, citado en Juanche y Di Palma, 2014, pág 28, subrayado mío).

Entonces, la modernización de las prisiones latinoamericanas se dio en este contexto y optó principalmente por el modelo de penitenciaría de Pensilvania, con un fuerte énfasis en la seguridad, pero con un enfoque de *tratamiento progresivo*, basado principalmente en el arrepentimiento, el trabajo y la educación (Silva García, 2011a, pág 87). Este enfoque, además de los fundamentos positivistas que tiene detrás (el delito lo comete el criminal, el cuál es susceptible de cambiar con la tecnología adecuada) se inserta en una tensión civilización-babarie que atraviesa a todas las nuevas instituciones estatales latinoamericanas. Abocadas a seguir los pasos del progreso europeo pero compuestas por poblaciones que no encajaban con los esquemas de éste, la criminalización de los grupos “atrasados” o “políticos” será una oportunidad de controlarlos al mismo tiempo que parte de una serie de políticas destinadas a cambiarlos: disciplinarlos.

El tercer régimen punitivo se vincula con los cambios sociales asociados al debilitamiento de las sociedad disciplinarias, que implica cambios en las formas de control social y de organización. En tanto el Estado moderno y el Estado de Bienestar se debilitan, las empresas y corporaciones comienzan a tener un lugar protagónico en la organización social, imponiendo criterios de eficiencia propios del mercado¹⁹: *“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”* (Herrera y Frejtman, 2010, pág 78). Este régimen sera el del control.

A su vez, algunos de los movimientos previamente mencionados (Criminología crítica, Derecho Penal Mínimo) comienzan a cuestionar fuertemente los *tratamientos penitenciarios*: la posibilidad de una tecnología que corrija al sujeto se vio cada vez más inverosímil. En esta línea Lewkowicz (2006), un historiador argentino que trabaja sobre los cambios sucedidos de la mano del neoliberalismo, especialmente la forma en que la subjetividad cambia una vez que el Estado-nación, el *pensamiento estatal* dirá él, cede su lugar central, se centra en la discusión sobre la reinserción social como función de la cárcel en el contexto de los procesos de globalización actuales. El autor propone que, en tanto la pertenencia a la comunidad ya no se da en los términos de la modernidad (ciudadanía) los sujetos que salen de la cárcel deben integrarse como consumidores, siendo que están en prisión por no contar con los recursos económicos que le permitirían

19 Sobre la relación entre el aumento de la prisionización como consecuencia de los modelos político-económico neoliberales, se puede ver un cuestionamiento reciente en base al caso Argentino en Sozzo (2015).

esta integración. Lewkowicz piensa las cárceles como *depósitos de pobres*, ya que considera que es esta una forma de exclusión definitiva, una supresión social que las mismas condiciones de vida de la cárcel se encargan de realizar, ya que no hay un exterior en que los sujetos puedan reinsertarse. A la cárcel solo le queda su función punitiva, y la función punitiva es el castigo por la desviación de la norma.

Desde el Garantismo y el Abolicionismo se impulsan penas sustitutivas a la privación de libertad, y cobra fuerza la necesidad de redefinir a los reclusos, ya no como *criminales natos* o criminales, sino como sujetos de derecho. La apuesta fuerte se centra en quitar el énfasis de la cárcel como rehabilitadora, sino que definirla como un espacio donde restituir los derechos a las poblaciones que se ven negadas de ellos en el mercado.

En las cárceles hoy en día, dirán Herrera y Frejtman, conviven los tres modelos punitivos: la antigua sociedad de soberanía, la moderna sociedad disciplinaria y la 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... De la moderna sociedad disciplinaria heredamos la presencia y la expansión de las instituciones de encierro... 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. (2010, pág 85)

A su vez, de la sociedad disciplinaria, además de la expansión de la cárcel, se conservan los principios organizadores de esta, por lo menos en lo formal. El *tratamiento* de los reclusos, como técnica disciplinaria de la cárcel y como justificación en el presente de su accionar, sigue estando vigente en las instituciones carcelarias como veremos en el caso analizado.

1.2.4 *Tratamiento penitenciario*

Como veíamos, desde la creación de la cárcel moderna han sido parte de sus discusiones y diseño las diferentes herramientas que se generarán para que ésta logre

sus objetivos. Estos objetivos históricamente han sido dos, la represión del delito, mediante la reclusión de los criminales, y la prevención del mismo, a través de la disuasión pero, y principalmente, de la transformación de los sujetos “delincuentes”. Este último punto, se ha enmarcado en lo que se puede llamar el *tratamiento*.

La palabra *tratamiento* ya denota el origen de este conjunto de prácticas: en pleno positivismo, se entiende que el delito es algo que hacen ciertos sujetos, y que aplicando ciertas tecnologías estos podrán cambiar. En una asociación médico-psiquiátrica-criminológica, se diseñan *tratamientos* que corrigen a los criminales, que los *curan*. Estos tratamientos van a ir, y variarán con el tiempo, desde la lobotomía (intervención quirúrgica en el lóbulo frontal, el cuál se asocia a la impulsividad y conductas violentas) hasta las tecnologías disciplinarias y tratamientos químicos, pasando y coexistiendo con una variedad de técnicas. El *tratamiento* será la forma correctiva y normativa por excelencia. Será importante en este trabajo detenernos en las discusiones sobre el mismo, ya que tanto en su historia como en la actualidad, la educación en las cárceles se han vinculado directamente con éste.

El *tratamiento penitenciario*, siguiendo a Ordáz (2012, pág 17), entiende al infractor como un enfermo al que se debe curar, y donde uno de los principios fundamentales y ordenadores del proceso se encuentra en la *elaboración de un diagnóstico clínico-criminológico*. La penalidad moderna ha generado las herramientas científicas para determinar este perfil del sujeto, principalmente su grado de peligrosidad, en base al cuál se aplicará un *tratamiento progresivo e individualizado*, que utilizará para eso herramientas médicas, psiquiátricas, psicológicas; también hará uso de las actividades educativas y laborales como indicadores de la evolución del proceso.

La educación en las cárceles nace justamente en este modelo. No sólo en este modelo social (la educación escolarizada es otra de las instituciones ejemplares de la sociedad disciplinar) sino fuertemente asociada al *tratamiento*. Como señala Ordáz, en un enfoque de *tratamiento penitenciario readaptativo*,

la educación se considera como una puerta a la consciencia 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, la educación no solo tiene como encomienda la enseñanza de materias, sino también, la normalización social. (2012, pág 18).

Esta asociación se da tanto en sus objetivos específicos dentro de la cárcel, como en su organización dentro de ellas. Al día de hoy, en la Unidad 5, todas las actividades educativas que se desarrollan (así como las laborales, culturales y deportivas) dependen del Área de Tratamiento, encargada de evaluar la evolución de cada una de las mujeres reclusas.

Las críticas al *tratamiento penitenciario* se han dado en varios flancos: por un lado, en una discusión que trasciende a las cárceles, las críticas a los discursos “re”; en las discusiones sobre la cárcel en sí mismas, estas se han dado desde los aportes del Interaccionismo Simbólico y desde el Garantismo, mayormente.

La crítica a los discursos “re” abarca la discusión sobre la *reinserción*, *rehabilitación*, *resocialización*, usuales objetivos del *tratamiento penitenciario*, y se cuestionan fuertemente en el contexto societal actual, donde, como veíamos previamente, las condiciones múltiples de exclusión de grandes cantidades de sujetos se ven determinadas por procesos económicos, políticos y sociales que escapan a la posibilidad de intervención focalizada. El cuestionamiento se puede concentrar tanto en la denuncia de la ilusión de una reintegración a ciertos círculos (los de la legalidad, principalmente) cuando la mayoría de los sujetos se encontraba integrado a otros círculos que son, a fines de cuentas, los que se criminalizan (la pobreza y sus formas de subsistencia); la pretensión de volver a un estado previo *ideal* del sujeto cuando éste se encuentra muy distante de la situación de previa real del sujeto; o también a las implicaciones de la definición del sujeto que implica asumir este tipo de enfoques: el sujeto es definido por sus carencias (sociales, adaptativas, morales, económicas) y no por su potencialidad, es un sujeto *inferior* que el Estado puede tutelar por su bien.

Zaffaroni, que refiere a las *ideologías re* (2006, pág 46), las que enmarcadas en la *prevención especial positiva*, señala también que este tipo de discursos actualmente, frente a su delegitimación desde las ciencias sociales, se mantienen en un intento de no caer en un *retribucionismo irracional*. Además, en tanto es una acción que se justifica por el bienestar de la persona privada de libertad, viene a ocultar lo penoso de la privación de la libertad, el hecho de que el encierro es en sí mismo un castigo, máxime cuando se desarrolla en las condiciones en que es usual. En este sentido Posada Segura (2015) también señala como los modelos de *tratamiento penitenciario* serán un *velo* del sistema penitenciario frente a la sociedad, ya que oculta la realidad carcelaria²⁰.

²⁰ En línea con lo anterior, Posada Segura también señala que, en las condiciones actuales, si bien este

Otros de los cuestionamientos, como mencionaba, han ido dirigidos específicamente a la posibilidad del sistema penal y de la cárcel de llevar adelante este objetivo, el problema de la efectividad y la eficiencia. Esto no solo se ha cuestionado por la ausencia de resultados positivos en su objetivo de prevención y disminución del delito (las tasas de criminalidad aumentan al igual que la reincidencia) sino también por las diferentes argumentaciones contrarias a los principios positivistas en que se basa el *tratamiento*.

El interaccionismo simbólico ha hecho grandes aportes en este sentido. Por un lado, al postular la existencia del proceso de criminalización que vimos previamente, no solo es cuestionable la concentración de las medidas en uno solo de los actores involucrados en el proceso, sosteniendo una concepción etiológica del crimen positivista, sino que también se evidencia cómo la cárcel tiene una responsabilidad específica en las carreras morales de las personas que la habitan, consolidando carteras delictivas. Los procesos de despersonalización y estigmatización planteados por Goffman evidencian como el funcionamiento de las instituciones totales tienden a disminuir las posibilidades de los sujetos de incorporar normas sociales propias de la vida social legal externa a la cárcel, mientras que lo sujetan a las normas específicas de este tipo de espacios.

Hemos visto con Enríquez como dentro de las cárceles funcionan además diferentes sistemas normativos, por lo que la *normalización* a su vez se daría hacia normas que no son, en la mayoría de los casos, las propuestas por el Derecho Penal. Así, las cárceles permitirían a los sujetos desarrollar habilidades que no son las que le permitirían integrarse a una sociedad basada en el régimen de derecho, sino que hacerlo en los círculos donde las normas serán similares a las de la cárcel. La cárcel devuelve a los sujetos al mismo medio en el que habrían delinquido, pero con un fuerte estigma que los vuelve más vulnerables frente a los sistemas de control social formales, siendo excluidos también de los circuitos legales de subsistencia, y consolidándose una identidad de desviado social. Baratta señala como, la conjunción de estas perspectivas cuestionan los *principios de fin o prevención*, y específicamente la concepción *reeducativa* (2002, pág 89).

Previamente hemos visto las críticas que Lewkowicz plantea en esta misma línea: la cárcel no reconstituye al sujeto en términos de ciudadanía, sino que lo hace en términos de mercado. De esta forma, el mercado se seguirá encargando de excluirlo y el sistema

discurso no es realizable, sí es actualmente el único que logra llevar un discurso de derechos humanos dentro de los sistemas penitenciarios (2015, pág 275)

penal de reprimirlo.

El Garantismo, por su parte, es quizás el enfoque actual que más cuestiona la vigencia y validez de los objetivos de *tratamiento* de las personas privadas de libertad. Su cuestionamiento a la cárcel se basa en este punto, así como también en la ausencia de garantías legales para las personas que están reclusas, lo que permite que se reproduzcan las cárceles como instituciones cerradas, oscuras, con regímenes normativos propios y distintos de la legalidad externa. Cito en extenso a Sarre en este punto:

Para romper el *impasse* conceptual dentro de las corrientes utilitarias Luigi Ferrajoli, con su sello garantista, replanteó nada menos que los fines del Derecho penal, para mantener entre sus objetivos “proteger a la sociedad del delito” sí, pero colocando este propósito en un segundo lugar, al tiempo que asume como su fin principal la protección del acusado frente a la venganza privada (ante la impunidad) y también frente a la venganza pública (abuso del poder). Este reacomodo contraintuitivo de las piezas ofrece una justificación sensata frente a la violencia delictiva. (Sarre, 2014, pág 8)

A su vez, esta corriente profundizará en la diferenciación de un Derecho penal de autor o un Derecho penal de acto. En el primero de estos, el derecho y los sistemas de control formales van a dirigir su atención a quién comete el delito, donde “*en el fondo del delito está la personalidad de un delincuente que amerita ser corregido*”, mientras que en el Derecho penal de acto “*el delito es reprobable y sancionable en función de la culpabilidad en el hecho mismo*” (Sarre, 2014, pág 3).

Sarre, discutiendo este punto, sistematiza algunas de las ideas vistas hasta ahora:

Ese modelo (el de readaptación) se basa en la falaz premisa de que existe una asociación lógico-necesaria entre el “delincuente” y el delito, para asumir que quien ha delinquido probablemente lo hará en el futuro, como si la personalidad “peligrosa” o “conflictiva” fuera connatural a quien ha cometido un acto contrario a la ley. Además, el derecho penal de autor asume que el Estado -actuando a través de sus órganos- está legitimado para castigar la ausencia de determinadas cualidades o virtudes en la persona (o, por lo menos, utilizarla en su perjuicio). En cambio, el derecho penal del acto no justifica la imposición de la pena en una idea rehabilitadora, ni busca el arrepentimiento del infractor; lo asume como un sujeto de derechos y, en esa medida, presupone que puede y debe hacerse responsable por sus actos (2014, pág 4).

En este esquema planteado por el Garantismo y el Derecho Penal de Acto, la

moralidad de los reclusos no está bajo la competencia de las cárceles, mientras que sí lo está el reconocer los derechos que constitucionalmente tienen todas las personas, promoverlos y respetarlos²¹. *“En este contexto la reinserción social, admite una interpretación conforme al entramado constitucional: el restablecimiento pleno de los derechos y libertades de la persona que ha cumplido una pena”* (Sarre, 2014, pág 10).

El Garantismo mantiene las prácticas en que actualmente se basan la resocialización y el *tratamiento*, pero no como objetivos de la cárcel o el sistema penal, sino como un oportunidades para el ejercicio de los derechos de las personas que están privadas de libertad. Un derecho que puede ser ejercitado por las personas que están presas y las que no, y que no deben ser coactivos sino opcionales. Las actividades que conformaban el *tratamiento* como una función de la cárcel, podrían pasar a ser así un derecho de los sujetos que están presos (Gutiérrez, 2010, pág 143). Claro que ésta es una postura teórica que podría tener efectos en las formas de concebir y actuar del sistema, pero no son las que priman tradicionalmente en las instituciones de reclusión.

Tampoco implica asumir que estas tecnologías, aún como derechos, no tienen consecuencias en la subjetividad de los sujetos, sino, como dice Gutiérrez, *“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”* (2010, pág 143). Incluso, la coacción para el sometimiento al *tratamiento penitenciario* frustra el posible efecto transformador devolviendo al sujeto a un lugar asignado de pasividad frente a los dispositivos. El ejercicio de los derechos puede tener efectos positivos, pero no se justifica en estos efectos sino que en su misma ejecución.

Herrera y Frejtman plantean una serie de preguntas que bien pueden terminar esta breve referencia a las discusiones sobre el *tratamiento* en las cárceles:

¿Cómo hablar de resocialización 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?... ¿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 reintegración con las condiciones de vida dentro de las cárceles y otras instituciones de encierro? ¿Cómo se compatibiliza la idea de la reintegración con la sumisión bajo la lógica de premios y castigos,

21 Sarre diferencia entre los derechos que las personas privadas de libertad conservan (el derecho a la vida, la identidad, la educación, por ejemplo), los que adquieren (derecho a la alimentación, por ejemplo) y los que se restringen (derecho a la libre circulación y derecho al voto, por ejemplo) (2014).

beneficios y privilegios, aquello que constituye un derecho para todas las personas (educación, salud, trabajo)? (2010, pág 127).²²

1.3 Sobre las actividades educativas en cárceles

Al pensar en la vida cotidiana de la cárcel, Goffman es quizás el autor que presenta una descripción más acabada: siendo uno de los nodos de su propuesta, este autor enfatiza la organización burocrática de la vida cotidiana como uno de los rasgos distintivos de las instituciones totales. Así la institución dispone de una variedad de actividades que vienen a desarrollarse diariamente: horarios de comida, horarios de descanso, días de visita, actividades laborales, educativas, culturales, artísticas.

De esta diversidad de actividades, este trabajo se centrará en aquellas que pueden calificarse como educativas en tanto hagan referencia a componentes educativos en sus objetivos. A diferencia de la cantidad de teóricos que han tomado para sus análisis a la cárcel, no he encontrado propuestas teóricas que busquen analizar estas actividades en particular desde una perspectiva sociológica. No quiere decir esto que no haya trabajo académico al respecto, sino que se encuentran una cantidad de trabajo más bien dispersos y poco vinculados entre sí, centrados en casos o experiencias específicas (donde éste se incluiría). La mayoría de los textos que he encontrado en revistas científicas remiten a experiencias concretas de docentes, a investigaciones de casos en particular, a informes o evaluaciones de programas de formación o capacitación institucionales²³. En este escenario, los textos más ambiciosos sobre el tema son el libro “Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones” (Rangel, 2009) y el artículo “Educación contra corriente en las cárceles latinoamericanas: la enseñanza versus el castigo” (Rangel, 2013). También se destacan los trabajos del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (Herrera y Frejtman, 2010; Gutiérrez, 2010), que se preocupan de la relación entre la institución carcelaria, la institución educativa y el derecho penal.

1.3.1 Características de las actividades educativas

22 Las autoras se refieren a la situación de Argentina, que tiene algunas diferencias con el caso que tomo en este trabajo. En la Unidad N° 5 no predomina la lógica del aislamiento ni de celdas individuales, pero sí están presentes.

23 Se realizó una búsqueda en revistas científicas arbitradas recortada, dada la gran cantidad de material recabado, a textos publicados a partir del año 2010 y que no remitieran a dificultades de aprendizaje o evaluación educativa estandarizada. A partir de estas lecturas se incorporaron otros textos.

A pesar de dispersión mencionada se pueden encontrar características en común entre algunos de estos trabajos: presentan un propósito político; se desarrollan de forma aislada dentro de la institución; se organizan desde instituciones externas, diferentes a la cárcel; presentan gran heterogeneidad en el tipo de educación, en sus objetivos, en los enfoques educativos adoptados, aunque; existe una relativa homogeneidad en las metodologías utilizadas. Por último, aparece poco el enfoque de género.

Los textos presentan un claro propósito político: más allá de que el texto específico implique objetivos de denuncia, remiten a experiencias o procesos que claramente buscan mejorar o transformar la situación de las personas privadas de libertad, siendo la educación una herramienta para esto (por ejemplo, a través del ejercicio de un derecho o contrarrestando los efectos negativos del encierro [Acín y Mercado, 2009]). En algunos casos se inscribe en procesos de transformación o emancipación más amplios. A su vez, en América Latina, los reclamos se dirigen sin ninguna duda a los Estados, partiendo de que es responsabilidad de éste el proceso de administración de justicia, de privación de libertad y de *tratamiento penitenciario*²⁴.

Adjudicada esta responsabilidad, es notable como existe en el continente una gran distancia entre los marcos jurídicos, leyes nacionales y acuerdos internacionales adheridos, y la situación real de las cárceles. Rangel (2013) ha considerado este punto como uno de los problemas estructurales para la promoción de la educación en cárceles, ya que esta distancia señalada entre los mandatos y los procesos se da todo nivel, desde el incumplimiento de los acuerdos de la ONU²⁵ hasta los reglamentos de convivencia internos. Además esto se daría de forma justificada por los responsables: ya sea por la existencia de limitaciones presupuestarias y materiales, o por la prevalencia explícita de criterios de seguridad. Se establecería así un nivel discursivo gubernamental en que se plantea la importancia del ejercicio de los Derechos Humanos, la vida digna, la reinserción, pero que se mantendría ajeno a los procesos en funcionamiento.

Es importante señalar que esta discordancia lleva también, plantea Rangel, a que se presenten posturas gubernamentales cargadas de elementos normativos políticamente correctos, lo que obstaculiza también la percepción y tratamiento de la crisis en que se

24 Los textos estadounidenses no presentan esta característica. Creo que esto puede deberse a que el sistema carcelario de este país se encuentra privatizado, por lo que la discusión sigue otros caminos (Agid, Bennett y Drabinska, 2010).

25 La mayoría de los países han adherido a la declaración de Principios básicos para el tratamiento de los reclusos de Naciones Unidas, por ejemplo.

encuentran las cárceles, dificultando toda posibilidad de discusión de la situación con actores externos: los responsables no suelen hablar de la crisis del sistema sino que de lo que hacen en pos de lo que debería ser. Notoriamente, también se encuentra la presencia de este tipo de discursos en algunos de los trabajos revisados en tanto se trata de “informes” de programas estatales.

Rangel (2013), partiendo de que la educación en las cárceles es un componente esencial en el avance hacia modelos humanitarios, identifica algunos obstáculos para el desarrollo de ésta. Al ya mencionado, las contradicciones institucionales fuertes vinculadas a la distancia entre los diferentes marcos jurídicos y la situación de las cárceles²⁶, agrega: impunidad y fallas del sistema de justicia, abuso de la pena de privación de libertad con la consecuente sobre población, una lógica de castigo e imaginario punitivo presente en todo los niveles (las instituciones carcelarias, el sistema de justicia y la sociedad en su conjunto)²⁷, falta de transparencia en la información y gestión y, principalmente, una falta de claridad por parte de los Estados sobre cuál es el fin de las cárceles, desdibujándose su papel como instituciones de justicia e instaurándose, en oposición, como instituciones de reproducción de la injusticia social.

Las actividades educativas se caracterizan por desarrollarse de forma relativamente aislada al funcionamiento de la institución. Por un lado, esto se plantea en la medida en que sus objetivos se encuentran a contramano de los que priman en las cárceles, principalmente en Estados Unidos, donde se dice que se ha abandonado el modelo de la reinserción por uno punitivo (Kilgore, 2011). También se plantea este aislamiento en la medida en que no contarían con apoyos institucionales para el desarrollo de las actividades cotidianas, por lo que se presentan múltiples dificultades por parte de diferentes actores de la institución: “*es un ambiente hostil para las actividades educativas*”, nos dirán en entrevistas.

La organización de las actividades educativas se da desde instituciones externas y diferentes a la prisión, siendo principalmente las instituciones públicas de educación y organizaciones civiles o no gubernamentales. La institución que aparece con más fuerza

26 El trabajo referido previamente de Herlina Enriquez (2007) presenta un ejemplo que se inscribe en esta misma línea.

27 Hay que señalar que en Uruguay este es un tema recurrente. El mismo autor lo pone de ejemplo, en el texto citado, como el país con menores indicadores de inseguridad y mayor tasa de prisionización, con una alta percepción de inseguridad y una exigencia permanente de aumento de las medidas punitivas (2013, pág 21). Sobre la evolución de la inseguridad y el sentimiento de seguridad en Uruguay puede consultarse específicamente Paternain (2012).

en la literatura es la Universidad, pero esto podría deberse a que es, en relación a la Educación Básica y la Secundaria, la que tiene una mayor disposición a la sistematización y reflexión sobre sus prácticas, por lo menos en los medios de difusión revisados.

En varios países latinoamericanos esta organización externa se da de forma tal que se crea una institución educativa dentro de la institución carcelaria. Así existen Escuelas Primarias Públicas dentro de la cárcel (Colégio Estadual Mário Quintana referido en Vieira, 2013) o planteles universitarios (Proyecto UBAXXI y CUD referidos en Acín y Mercado, 2009) que tienen sus propias estructuras administrativas y edilicias.

Tanto las actividades educativas en sí mismas como el conjunto, parecería caracterizarse por una gran heterogeneidad en diversos niveles. Ya mencionamos las diferentes instituciones, pero también, y principalmente, la diversidad de objetivos con que se llevan adelante las actividades y las nociones de educación que implican.

En cuanto a los objetivos, encontramos que en algunos casos estos se diferencian según como se alinean a los objetivos de la cárcel, ya sea la reinserción o el castigo, diferenciación siempre confusa. La propuesta más sistemática en este punto es la de Scarfó (2011), trabajada también por Kouyoumjan & Poblet Machado (2010), donde se diferencian dos paradigmas para la educación en cárceles: la educación como tratamiento terapéutico o la educación como derecho. En el primero de estos la educación pasa a ser una tecnología más de control de la cárcel (un ejemplo serían aquellas actividades educativas que buscan disminuir el ocio para preservar la tranquilidad) mientras que en el paradigma de la educación como derecho los sujetos se consideran integralmente y como portadores de los derechos constitutivos de ser persona. La educación así concebida se puede reclamar como un derecho, y, principalmente,

pueden ser un punto de partida para configurar un escenario que permita la construcción de nuevas formas de subjetivación... generar un espacio con reglas de juegos propias y diferentes (Kouyoumjan y Poblet Machado, 2010, pág 3).

En la medida en que la educación se posiciona de esta forma permitiría generar un espacio diferenciado en el que el sujeto, el preso, puede convertirse en estudiante, habilitándose procesos que permiten contrarrestar los efectos despersonalizantes del encierro en la medida en que reconoce los derechos constitutivos de la persona y permite la inscripción de la educación en proyectos de vida que generen movimientos en las perspectivas de integración social posteriores al egreso.

La heterogeneidad de propuestas se ve reflejada en el “Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones” mencionado (Rangel, 2009), donde se listan ocho tipos de educación brindadas en las cárceles: alfabetización y educación primaria, secundaria, profesional, técnica, para la salud, artística o cultural, deportiva y laboral.

Atendiendo a los enfoques educativos con que se llevan a cabo las experiencias revisadas, las tres principales perspectivas pedagógicas que aparecen son la Educación Popular, la Educación o Pedagogía Social y la Educación para Jóvenes y Adultos. Si bien estas tres perspectivas tienen historias y marco políticos-pedagógicos diferentes, comparten elementos metodológicos, principalmente la importancia del lugar del estudiante. Se trata de que las propuestas educativas se organicen considerando las particularidades de los estudiantes, el trabajo a partir de las experiencias de vida de cada uno, y la necesidad de utilizar formatos de trabajo diferentes según el contexto específico en que se desarrollen, por ejemplo en la cárcel²⁸.

Al prestar atención a la perspectiva de género en los textos revisados, se encuentra un gran vacío, salvo en aquellos textos que se proponen justamente analizar este punto (Añaños, 2011; Farignon, Gardinetti y Pérez Lalli, 2011). Este vacío podría explicarse por la invisibilidad de las mujeres en este contexto, que se suma a una serie de violencias y condiciones que, en el Sistema de Justicia en general y en el Carcelario en particular, sufren las mujeres. En tanto deben transitar y regirse por un sistema pensado para varones, son muchas las condiciones y necesidades de las mujeres que resultan violentadas, desde su salud hasta la maternidad. Esto se ha explicado tanto por su reducido número relativo dentro del sistema, así como por la suma del castigo moral además del prisional (Añaños, 2012).

Donde se analiza el tipo de prácticas educativas que se proponen a las mujeres, se encuentra que, cuando estas son específicas, se trata de prácticas que refuerzan los estereotipos y lugares sociales desventajosos en que se encuentran, y que explican en parte el párrafo anterior (Farignon, Gardinetti y Pérez Lalli, 2011). Así se ponen en cuestión los objetivos de estas prácticas, ya sea porque no apuntan al desarrollo integral

28 En este sentido será sumamente importante analizar las diferentes concepciones de sujeto pedagógico que se ponen en juego en las experiencias, ya que esto será un organizador de las propuestas educativas. A partir de esto se han desarrollado críticas importantes, en la medida en que lleva a que se creen sistemas educativos diferentes, para “incluidos” y “excluidos”, lo que tendría consecuencias serias en tanto se reproducen y acrecientan círculos de exclusión. Muchos de estos procesos se podrían identificar en las trayectorias educativas de las personas que están en prisión. (Martinis, 2006)

de las mujeres o porque tampoco generan herramientas que permitan modificar las condiciones que las llevaron a prisión.

Por último, es importante considerar el trabajo realizado por Herrera y Frejtman (2010), mencionado en un principio, quienes presentan una discusión fuerte vinculada a los planteamientos vistos previamente de Scarfó (2011) y Kouyoumdjian y Poblet Machado (2010), en la medida en que enfatizan la importancia de desvincular las actividades educativas del enfoque de *tratamiento* de la cárcel, para considerarla como un derecho que el Estado debe garantizar, en el marco del Derecho Penal Mínimo o Garantista.

Además, en conjunto con lo presentado de estas autoras, hay aportes interesantes de Gutiérrez (2010)²⁹, quien por ejemplo tipifica los diferentes agentes educativos que se encuentran en las cárceles. Esto contribuye a ordenar la heterogeneidad mencionada páginas atrás.

El autor considera tres *tipos ideales* de relaciones entre los educadores y el personal penitenciario, que en la práctica se presentan como tendencias (2010, págs 150-151):

–el tipo disciplinario puro, donde la educación depende de la administración de la cárcel, con estructuras propias y docentes contratados dentro del personal penitenciario. La educación es una función de la cárcel, y su fin es la resocialización del recluso; integrada el sistema de evaluación y tratamiento, por lo que también se ve afectada por las idas y venidas del mismo sistema.

–el tipo “securitario” puro: mantener el control de la seguridad interna es el objetivo principal de toda la acción penitenciaria. No hay lugar para una lógica educativa, y si existe esta está “de prestado”. Cualquier riesgo en la seguridad elimina la posibilidad de la educación, suspendiéndola, y los educadores son visualizados como oponentes a los que es necesario vigilar.

–el tipo “de derechos” puro: la educación tiene su propio lugar y, salvo excepciones, la administración general no interfiere en ella (ni con personal ni con sanciones). El caso emblemático es aquel en que existe un edificio independiente ajustado a las necesidades escolares.

29 Estos tres autores trabajan en conjunto con el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, donde se han desarrollado proyectos interesantes (algunos ya mencionados) así como una legislación específica sobre educación en contextos de encierro.

Por último, la educación tendría la posibilidad de instalar un campo de tensiones en sí mismo, ya que pondría en tensión las lógicas espaciales y temporales de la cárceles

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 (Herrera y Frejtman, 2010, pág 124).³⁰

1.4 Síntesis del capítulo

Este capítulo teórico pretendió mostrar cuál fue la búsqueda que se realizó para abordar el problema de estudio. Fue imprescindible buscar recortar las discusiones y referentes involucrados con las cárceles: las políticas de control criminal exceden los alcances de este trabajo, que busca describir, caracterizando, las actividades educativas que se desarrollan en el interior de estas instituciones.

Prioricé conocer cómo funcionan las cárceles y quiénes son los sujetos que las ocupan. Para esto, busqué la forma en que las instituciones carcelarias fueron entendidas como instituciones sociales primero correctoras, que debían aplicarse a sujetos *dañados*, donde, desde el positivismo criminológico, se apostaba a transformar a los criminales para que dejaran de serlo. Lo *patológico* del crimen toma relevancia en un caso como este, donde se recurre a la *rehabilitación* como forma de *tratamiento*. Sin embargo, las discusiones sociales posteriores han mostrado como ni los crímenes, conductas sociales desviadas, son hechos individuales y objetivos, ni las cárceles tienen la posibilidad de transformarlos. Así, desde la teoría crítica las cárceles se explican más como instituciones eficaces para reproducir la desigualdad social, focalizándose en poblaciones excluidas, reforzando este lugar. En cualquier caso, la sociología cuenta con diferentes escuelas de la misma forma que las cárceles tienen hoy día sus defensores, lo que hace que estas se diseñen y operen de forma ajena a los diferentes planteos realizados desde la academia, pudiendo encontrar sus fundamentos en perspectivas teóricas discutidas largamente. La

30 Como se señaló en la introducción, en este trabajo no incluiré las reflexiones y discusiones propias del campo de discusión de la educación. En este punto sería interesante vincular las discusiones sobre el sentido de la educación como dispositivo social, donde se plantea por un lado el lugar de ésta para reproducir los sistemas sociales o, por el contrario, se señala su potencial emancipatorio vinculado a la transformación de los sistemas sociales. Como exponente del primero se puede considerar a Bourdieu & Passeron (1997) y del segundo a Freire (2002), y para ver una discusión sobre estas dos posturas Puiggrós & Gómez Sollano (1994).

cárcel sigue organizándose con principios positivistas, donde se sigue intentando transformar a los sujetos para que no cometan más crímenes, aunque también se registran procesos (como el que presento) donde existen algunos signos de apertura que permiten complejizar esto.

En cuanto al funcionamiento de las instituciones en sí, otra de las líneas en que se realizó la búsqueda teórica, es de consenso entre los diferentes autores que esta seguiría siendo la de la institución total de Goffman, aunque con sus matices. Con la propuesta de la coexistencia de regímenes punitivos planteada previamente, podemos ver cómo, si bien los modelos disciplinantes propios de la modernidad y trabajados por Foucault siguen teniendo su lugar dentro de las cárceles, estos conviven con otras formas de manejo de la población privada de libertad³¹. En cualquier caso, la organización burocrática, jerárquica y centralizada de la vida cotidiana, los procesos de despersonalización, de estigmatización y de exclusión social siguen marcando fuertemente la realidad carcelaria y a los sujetos que la habitan, por lo menos a su mayoría, con la adenda de una gran complejidad marcada por la diversidad de sistemas normativos en coexistencia.

En un esfuerzo por acercarme más al objeto de estudio, las actividades educativas, me detuve en las discusiones sobre el *tratamiento penitenciario*. Estas actividades encuentran su origen en los modelos progresivos o correccionales, siendo herramientas para llevar a cabo la *transformación de los criminales*, su *tratamiento*, por lo que es necesario problematizarlo. Las críticas que se recogen provienen desde tres lugares diferentes: por un lado, las críticas a los discursos “re”, que ponen en discusión el sentido de estos objetivos (rehabilitar, readaptar, resocializar) en tanto pretenden volver a estadios previos de los sujetos que son de dudosa definición (¿cuándo las personas que van a prisión, al menos su mayoría, estuvieron habilitadas, adaptadas o socializadas? ¿para qué?) así como que se obvia el hecho de que las personas sí estaban insertas y habilitadas, solo que no dentro de los círculos legales; por otro lado, los aportes del interaccionismo simbólico han mostrado como la cárcel, como institución de control social, tiene un lugar activo en los procesos de criminalización, siendo tan efectiva en la consolidación de trayectorias criminales como en su desestimiento, al mismo tiempo en que generan sistemas normativos propios que dificultan a los sujetos que transitan por ella adaptarse a las normas sociales externas. El último elemento desde el que se

31 Posteriormente pretendo mostrar cómo esta propuesta encuentra un asidero en el caso estudiado (capítulo 2).

recogen críticas a la noción de *tratamiento* es el Garantismo Penal o Derecho Penal Mínimo, desde donde se discute, no solo la base positivista en que se basan las políticas penales (el derecho penal de autor) sino que se pretende potenciar su accionar inscribiéndolo en otro objetivo: la cárcel brinda la oportunidad al Estado para reestablecer derechos previamente no garantidos. Así, el *tratamiento penitenciario* puede entenderse como una posibilidad de ejercicio de derecho, en poblaciones que no lo han hecho por diversas razones; es imperativo en este punto que las prácticas sobre las que se basa el *tratamiento* se reconceptualicen como garantizadoras de derechos, apartándose de los objetivos de control y disciplinamiento carcelarios y posibilitando el potencial transformador y emancipador de la educación.

Por último, en este capítulo presenté los resultados obtenidos de la revisión de literatura específica sobre educación en cárceles, de la que se puede obtener un panorama general de la situación en que éstas se desarrollan en América Latina. En un nivel estructural, Rangel concluye que “*los programas educativos no solamente son insuficientes, sino aislados y discontinuos y en general tradicionales y poco adaptados a la realidad de las cárceles*” (2013, pág 23). También sistematiza múltiples obstáculos estructurales para el ejercicio y la promoción de la educación en cárceles: impunidad y fallas del sistema de justicia, abuso de la pena de privación de libertad con la consecuente superpoblación, una lógica de castigo e imaginario punitivo presente en todos los niveles, contradicciones institucionales fuertes, falta de transparencia en la información y gestión y, principalmente, una falta de claridad por parte de los Estados sobre cuál es el fin de las cárceles, desdibujándose su papel como instituciones de justicia.

A nivel meso y micro, se puede considerar que las actividades educativas son heterogéneas, en sus objetivos y concepciones educativas, al tiempo que se dan de forma aislada dentro de las instituciones, *a contra corriente*. También parecerían ser heterogéneas en sus enfoques teóricos, aunque no tanto en sus metodologías.

Por último, sería importante considerar en qué medida las actividades educativas se alinean con los objetivos institucionales de la cárcel, ya que esto permitiría pensar en una serie de tensiones vinculadas directamente con las posibilidades transformadoras de lo educativo. En particular la tensión entre las perspectivas que conciben a la educación en cárceles inserta en una lógica de *tratamiento penitenciario*, y aquellas que lo hacen insertas en una lógica de garantía de derechos.

Capítulo 2

La educación inserta en la institución carcelaria

Este capítulo es uno de los dos que dedico al análisis del material empírico. En este caso, el foco se sitúa en la dimensión organizacional: cómo se organiza la educación dentro de la institución y cómo repercute en ella su funcionamiento. En el siguiente capítulo me detengo en las particularidades de las actividades, su diversidad y sus actores.

Primero, considero que es importante situar brevemente la situación de las cárceles de Uruguay, mencionando el proceso de reforma en curso, señalando algunos de sus hitos y avances, especialmente aquellos que repercuten en las actividades educativas. Señalo también algunas limitaciones, especialmente en tanto no se ha avanzado en una ley que oriente y organice el proceso de cambio. Sin embargo, en los documentos existentes se pueden ver los lineamientos generales de la reforma, los que recojo y donde atiendo al lugar que ocupa la educación en los mismos. Sin dejar de abordar la reforma del sistema carcelario y sus ejes, a partir de ese punto ya me acerco al caso de estudio en sí, presentando tres elementos del proceso de cambio pero en su manifestación concreta en la Unidad N° 5: el lugar que ocupa lo educativo en la institución y su importancia cotidiana, la noción de rehabilitación como aparece en el campo y la presentación de los operadores penitenciarios.

Sin alejarme ya del caso, cierro el capítulo con un apartado donde presento la forma en que se organiza esta cárcel en particular, edilicia y funcionalmente, e incluyo un breve acercamiento estadístico a las características de las mujeres privadas de libertad en Uruguay. Para presentarla elijo aquellos procesos o funcionamientos que inciden más evidentemente en las actividades educativas, intentando describir su complejidad y particularidades. Señalo así algunas lógicas organizacionales identificadas: la *progresividad*, la convivencia de los paradigmas carcelarios de rehabilitación y represión, los objetivos y funciones que las actividades educativas tienen para la institución y, por último, las posibilidades de acceso de las internas a las actividades.

2.1 La reforma del sistema carcelario uruguayo y el lugar posible de la educación

A partir del año 2005 las cárceles se volvieron omnipresentes en las agendas

públicas de Uruguay cuando fue decretada, por el Poder Ejecutivo, su situación de emergencia humanitaria. Citando a Juanche y Palummo, podemos sintetizar los principales problemas que se ubicaban en las cárceles del país:

Entre los principales problemas largamente observados en los establecimientos penitenciarios persisten la superpoblación, que en algunos centros llega a hacinamiento en índices sustantivos; deficientes condiciones edilicias y de servicios que generan condiciones inaceptables de habitabilidad; graves carencias en la alimentación y la atención de salud; un régimen disciplinario autoritario y discrecional que privilegia el encierro como medida de seguridad y mal trato a las personas privadas de libertad y a sus familiares; ocio compulsivo, producto de la escasez o inexistencia de programas y oportunidades educativas, laborales o recreativas; insuficiencia de medidas alternativas y de programas de reinserción que brinden a la persona la oportunidad de redefinir su trayectoria de vida; inexistencia de equipos técnicos en el interior del país e insuficiencia en el área metropolitana, para el abordaje integral de la privación de libertad y el 65% de la población privada de libertad en prisión preventiva, es decir, sin condena (Juanche y Palummo, 2012, pág 12).

Luego de ese año, 2005, se desarrollaron una serie de acciones consultivas, a nivel nacional e internacional (Mapeo nacional de establecimientos y creación de la Mesa de trabajo sobre las condiciones de las mujeres privadas de libertad en el año 2006, Plan para la Reforma del Sistema y visita del Relator Especial sobre la Tortura en 2009, por ejemplo) que terminarían en la concreción de un plan de reforma nacional del sistema carcelario. El proceso de reforma, si bien comenzó previamente, encuentra un hito en el Decreto presidencial que crea el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) y en la Ley de Presupuesto Nacional para el período 2010-2014, donde se le asigna presupuesto a dicho instituto y se establecen sus cometidos y funciones; en dicha Ley también se crea el escalafón “S”, figura civil dentro del Sistema Penitenciario³².

Hitos del proceso de reforma del sistema carcelario y de la Unidad N° 5

| | |
|------|---|
| 2005 | Declaración presidencial de “estado de emergencia carcelario”. |
| 2005 | Aprobación de la Ley de Humanización y modernización del sistema carcelario, que regula la Redención de Pena por Estudio y Trabajo. |
| 2006 | Constitución de la Mesa de trabajo sobre las condiciones de las mujeres privadas de libertad. |
| 2007 | Creación de la Comisión de Apoyo a la Educación en Cárceles. |
| 2009 | Creación del Plan para la reforma del Sistema Penitenciario. |
| 2010 | Creación del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR): Ley 18.719 y Decreto 93/011 |
| 2010 | Creación del Escalafón “S” para funcionarios civiles dentro del Ministerio del Interior: Ley 18.719. |

32 Me detendré en la presentación de los Operadores Penitenciarios en el apartado 2.4.

| | |
|------|--|
| 2011 | Ingreso de la primera generación de egresados de la Escuela de Formación Penitenciaria, Operadores penitenciarios grados I, III y V. Un grupo comienza a trabajar en la Unidad N° 5. |
| 2011 | Traslado de la Cárcel de Mujeres de Cabello y del Pabellón Femenino de Canelones al Centro Metropolitano de Rehabilitación Femenina, actual Unidad N° 5. |

Elaboración propia.

Al momento se han dado cambios que han tenido peso en la vida de los centros carcelarios, en tanto se ha concretado la creación de nuevos establecimientos con la consecuente mejora en las condiciones de habitabilidad; se ha avanzado en la unificación nacional del sistema³³; y se han incorporado civiles a la gestión del sistema, especialmente abocados a las áreas de tratamiento. Si bien no se han concretado estos procesos de forma homogénea en el territorio nacional, estos impactan en el caso que se estudia, la Unidad N° 5: primero, se trata de un centro creado a partir de la unificación de tres centros carcelarios de mujeres existentes (los de Montevideo, Canelones y San José), los que se encontraban en situaciones críticas y así lograron mejorar la infraestructura disponible³⁴; por otro lado, esta Unidad fue una de las primeras en las que se incorporó personal civil, Operadores Penitenciarios, los cuales gradualmente se han hecho cargo de diferentes tareas, siendo que actualmente todos los funcionarios encargados de las tareas de la Subdirección de Tratamiento son civiles.

En suma, los avances de la reforma se pueden ver concretados en el caso en los siguientes fenómenos: incremento de la oferta educativa, cubriendo la totalidad de la educación obligatoria y ampliando la variedad de propuestas, lo que conlleva un aumento de la cantidad de docentes rentados (por instituciones externas) y con respaldo institucional; funcionamiento de un sector de la Unidad acondicionado para el uso de las actividades educativas y según sus necesidades (aulas, laboratorio de informática); existencia de recursos humanos institucionales con responsabilidades específicas sobre la gestión de las actividades educativas (si bien no son sus únicas tareas, son las prioritarias); disminución de las dificultades de acceso y control, así como la intervención durante las actividades vinculadas al alejamiento de los funcionarios policiales del sector educativo; y, por último, en tanto se consolidan los programas que intervienen y las áreas

33 Hasta el comienzo de este proceso las cárceles en Uruguay se encontraban gestionadas por diferentes actores, según una distribución territorial y no vinculada con los procesos de administración de justicia: la Dirección Nacional de Cárceles controlaba las cárceles de Montevideo y los centros de máxima seguridad, mientras que cada uno de los 18 departamentos restantes dejaban las cárceles locales bajo el control de las jefaturas policiales del lugar. Esto generaba grandes dificultades de coordinación, planeamiento y control sobre el sistema.

34 Este cambio que logra mejorar las condiciones edilicias de reclusión y mejora las posibilidades de infraestructura ha tenido como correlato el alejamiento de las mujeres privadas de libertad de sus zonas de procedencia, lo que dificulta la visita de familiares.

del INR dedicadas a lo educativo, se han generado espacios de reflexión y acumulación a partir de la experiencia de los funcionarios y docentes (jornadas o encuentro).

Es importante señalar que, si bien se han dado cambios importantes, se han incorporado actores, asignado y ejecutado presupuesto, hasta el momento no existe una ley que consagre el proceso de reforma. En el año 2011 se crea por decreto el INR y se consagran en el mismo sus objetivos y en el mismo año, en la Ley de Presupuesto Nacional, se asignan fondos y crean o modifican los cargos necesarios para su funcionamiento, con lo que se aseguran las condiciones materiales para que los cambios comiencen a producirse. En ese proceso y contexto se han desarrollado dos documentos de Anteproyecto de Ley que regularían el funcionamiento de las cárceles, pero ninguno de ellos ha sido aprobado. Esta situación legal hace que no exista certeza de cuáles son las normativas vigentes en relación con el trabajo de los funcionarios, existiendo diferentes documentos que regulan o recomiendan formas de proceder de funcionarios y encargados en instancias específicas (protocolos de actuación, leyes de regulación de funcionarios públicos, tratados internacionales, reglamentos de convivencia). La infrapenalidad (Foucault, 2006, pág 183), el castigo y la corrección de una variedad de acciones o actitudes no punibles penalmente pero sancionadas cotidianamente, se encuentra regulada de formas que son difíciles de controlar, de analizar y de discutir.

En este panorama, donde se podría decir que la situación normativa es confusa, son tres los documentos sobre los que se asienta el proceso de reforma: el Decreto de creación del INR, la Ley de presupuesto y el Anteproyecto de Ley presentado en agosto de 2011 (único de los dos que se han presentado que tiene trámite parlamentario). En los tres documentos la reforma se basa en la mejora de la gestión del sistema (unificación del sistema nacional, control de la corrupción), en el mantenimiento de los criterios de seguridad y en el cambio del enfoque de *tratamiento* de las personas privadas de libertad. En este último punto es que la educación toma un lugar importante, ya que aparece en dos niveles diferentes: por un lado, se enfatiza la importancia de los espacios de formación que deberían tener a disposición las personas privadas de libertad, *herramienta para el tratamiento*; por otro, se propone que el sistema en su conjunto se oriente por un modelo socioeducativo y no represivo, como se podría definir hasta el momento previo, aunque esto no es en base a los documentos señalados sino en las recomendaciones de una consultoría realizada en el marco del proceso de reforma (Filgueira y otros, 2014).

En el marco de la reforma, el lugar de las actividades educativas en la cotidianeidad de las instituciones considero que se consolida en gran medida a partir de la reglamentación de la redención de pena por estudio. Esta normativa indica que todas las personas privadas de libertad, procesados y penados por cualquier delito, por cada dos jornadas de estudio (6 horas aula, que son 40 minutos, acreditadas por jornada) se descontaría 1 día al total de la pena indicada por el juez³⁵. La educación se instala así como un derecho que las personas privadas de libertad tienen, pero también como una herramienta para descongestionar un sistema carcelario saturado. Si bien en el año 2002 se firma un convenio macro entre la Administración Nacional de Educación Pública y la Dirección Nacional de Cárceles, no es hasta que se empieza a aplicar la redención de pena que aumentan considerablemente la cantidad de docentes y programas en cárceles. A su vez, en tanto que las actividades de este tipo constituyen un espacio diferenciado, la forma en que se integren las personas a las mismas se constituye como un indicador del comportamiento que es considerado con frecuencia por los jueces y por las autoridades de la cárcel. Así, la participación y el buen desempeño de las personas privadas de libertad en los espacios educativos tendrá incidencia en la duración de la pena total y en la evaluación que puedan hacer los jueces y autoridades sobre las solicitudes de las personas³⁶. Se trata de dos efectos con notables consecuencias para una persona privada de libertad, y que sobredeterminan en gran medida el sentido que estas actividades tienen para los diferentes actores.

En el nivel discursivo, la educación aparecerá fuertemente como uno de los componentes del *tratamiento penitenciario* y también como un derecho de las personas privadas de libertad. Lo que comenzó siendo reclamado por los reclusos como una necesidad, ya que ese fue el primer dinamizador de las propuestas educativas (Comisión de Apoyo a la Educación en Cárceles, 2010, pág 31), logró institucionalizarse como un derecho que debe ser garantizado por el Estado. Este derecho se combina, en la cárcel, con el derecho a redimir pena sucediendo que en algunos casos se vuelve el primero un medio para el segundo. Además, en tanto tiene grandes consecuencias efectivas en las vidas de las reclusas, opera también en una lógica de *premio* o *beneficio*, dado que el acceso o no a las mismas puede funcionar como una oportunidad con la que coaccionar a las interesadas para que adopten las normas de la institución en su conjunto, ya que,

35 Las actividades laborales también redimen pena, pero en este caso considerando jornadas laborales de 8 horas.

36 Las solicitudes a los jueces más usuales son la libertad anticipada y la autorización de régimen de salidas transitorias, principalmente domiciliarias.

como veremos más adelante, son necesarios ciertas condiciones de reclusión para que la asistencia a los espacios educativos pueda desarrollarse minimizando obstáculos.

2.2 El lugar de lo educativo en la Unidad N° 5

Fruto de la revisión de la documentación existente, y del material surgido en las entrevistas, en un primer momento se podrían identificar diferentes lugares que se asignan a lo educativo desde el sistema carcelario uruguayo: la educación dentro de los objetivos de la institución carcelaria y la educación como propuesta cotidiana.

La educación dentro de los objetivos de la institución. Como ya he mencionado, la cárcel se propone tanto mantener la seguridad como tratar a las personas privadas de libertad, y dentro de este último punto es que tiene un lugar la educación. La educación es, institucionalmente, una herramienta del *tratamiento penitenciario*. Esto se puede observar tanto en los documentos mencionados anteriormente como en el discurso de las autoridades de la institución y del establecimiento. Así, la institución dispone que las áreas educativas dependan de las áreas dedicadas al tratamiento. En el organigrama de la institución el *Departamento de Gestión de Educación y Cultura*, (o “educativo”, como se le llama en la institución) depende de la *Subdirección de Tratamiento y Asistencia*³⁷. Especialmente se puede observar en la fundamentación que dan de su trabajo los operadores del área educativa, ya que para ellos la educación sirve para que las internas *se rehabiliten* y el *tratamiento* se basa en la educación, en conjunto con el trabajo.

La educación entonces tendría un papel importante en tanto es uno de los recursos con que se cuenta para el logro de uno de sus objetivos. Esta importancia se acrecienta en términos prácticos, ya que para la institución es relativamente más simple generar espacios educativos que laborales, siendo que estos últimos implican una serie de procesos más complejos y comprometen más a la institución (exige normativas específicas, administración de recursos económicos, trato con actores con objetivos diferentes como el lucro). Esto se puede ver reflejado en el esfuerzo institucional que se ha volcado a la promoción de estas actividades así como en el desarrollo que han logrado

37 Esta Subdirección, además de contener el Área Educativa (que gestiona educación formal, no forma y los talleres productivos), contiene el Área de Pre-egreso, el Área Laboral, el Área de Convivencia, el Área Vínculos Socio-familiares y el Área Deporte y cultura. Esta composición está elaborada en función del organigrama que circulaba en la institución durante el trabajo campo, pero suele tener cambios con frecuencia, tanto en las oficinas que la componen como en las tareas asignadas a cada una de ellas, por lo que la presento solo de modo ilustrativo.

en los últimos años, ya que ha aumentado la cantidad de instituciones educativas involucradas, de propuestas y de estudiantes.

Si bien existe una discusión importante y documentada sobre las posibilidades de las instituciones carcelarias de lograr este objetivo (ver Filgueira y otros, 2014), e incluso sobre las posibilidades de la educación de aportar a esto cuando se presenta con exigencias institucionales (Gutiérrez, 2010), es indiscutible que para el sistema carcelario uruguayo este es el lugar que ocupa la educación, y este es su principal objetivo³⁸. Y es más, aún cuando con base en los documentos y las entrevistas se puede señalar la importancia de la educación para la institución, es notorio que el apoyo con que cuenta por parte del mismo sistema no es consecuente con esto. Así, mientras la educación es importante para el *tratamiento*, y es al menos comparativamente fácil de gestionar, sufre una serie de dificultades vinculadas a los escasos recursos humanos y materiales, y a la constante interferencia con otras disposiciones institucionales.

Viñeta 1: objetivo de la educación para los funcionarios de la institución.

- ¿Cuál es, par vos, el objetivo de la educación acá adentro?
- *La rehabilitación y la reinserción social, que se logra con algunas y con otras no.*
- *Que salgan adelante, que tengan un futuro... No sé, yo me lo puse.*
- *Que estudien.*
- *Es darle herramientas, mejores que las que tuvieron antes de llegar acá, capaz que afuera no pudieron estudiar... Primaria, secundaria, un oficio. No todas lo van a hacer, pero es una herramienta más.*
- *Vos le estás dando herramientas, por más que la educación primaria y secundaria es muy básica, pero son herramientas para un mejor manejo para cuando salgan.*
- *El objetivo sería que la vida sea más parecida a la de afuera, y dar oportunidades a una reinserción laboral. Les ayuda a invertir su tiempo acá adentro, que no sea solo perdido, que no sea tiempo perdido en su vida sino tiempo invertido. Aquellas que desean estudiar y superarse, porque es un tema de superación personal. Y les cambia un poco los valores, porque cuando uno deja de estudiar es porque no entiende que eso sea necesario en su vida, pero si estudia, si se supera y encuentra profesión, cuando salga sale con otra mentalidad y capaz que incentiva a sus hijos y les dice que tiene que estudiar. Es cambiarle la perspectiva que tenía antes de llegar acá.*

La falta de recursos humanos se puede observar a nivel del INR, donde la oficina que coordina y monitorea las actividades de todo el sistema cuenta con escasos cargos, no cuenta con recursos materiales presupuestados fuera de sus recursos humanos y funciona en una oficina prestada por otra área (al punto de que trabajan en las computadoras personales que llevan los trabajadores). También puede observarse en la Unidad N° 5 en sí misma, donde 6 personas realizan la totalidad de las actividades vinculadas a lo educativo (9 si consideramos a los funcionarios del área deportiva)³⁹.

38 Esto no quiere decir, como veremos más adelante, que la variedad de actores que se encuentran involucrados tengan esta misma postura.

39 Si bien esta es una cantidad reducida de personal, probablemente sea mayor a la de muchos de los

Esta dificultad que aparece al observar el apoyo institucional con que cuentan las áreas educativas se podría explicar, en parte, por el hecho de que el *tratamiento* en su conjunto pareciera estar subordinado a las *disposiciones de seguridad*, de forma consecuente por lo que vimos que plantea Rangel (2013) en cuanto a los obstáculos identificados en la región. Tanto a nivel general del sistema como en el caso estudiado, se puede observar que las actividades que conforman los *dispositivos de tratamiento* (y dentro de ellos, la educación) encuentran dificultades cotidianas vinculadas a la necesidad de ajustarse a los controles (de ingreso, egreso, traslado interno, por ejemplo, con consecuencias serias para el tiempo disponible de las actividades, por ejemplo) y a las restricciones propias de la definición, por parte de la cárcel, de todos los actores externos como posibles alteradores del orden interno, lo que restringe su circulación. La tradición represiva del sistema carcelario domina en cuanto a las posibilidades de pensar lo institucional, donde cada flexibilización es vivida por los actores propulsores de ellas como hitos y victorias.

Lo educativo, en este nivel general de discusión de la institución carcelaria, parecería encontrarse también situado a nivel de proyecto, ya que algunas de las propuestas consisten en transformar el sistema represivo en un sistema “socio-educativo” (Filgueira y otros, 2014). Si bien esto es parte de una propuesta de una consultoría, también tiene un correlato en el rol de los operadores penitenciarios, “emisarios del cambio”, en quienes la función pedagógica es parte importante de su rol y quienes muchas veces se identifican con lo educativo: “*nosotros somos educación y ellos son represión*”, señalaba una operadora que no trabaja en el área educativa hablando de los funcionarios policiales.

La educación como propuesta cotidiana. Más allá de las razones o finalidades expresas por las que se desarrollan las actividades, es notorio como éstas tienen una presencia importante en la organización de la vida cotidiana en la cárcel, en tanto son una parte importante de las rutinas de las internas y así organizan tiempos y espacios. En este plano, es posible identificar diferentes sentidos que los diferentes actores asignan a lo educativo, y que tienen efectos en los modos en que se relacionan las personas con las actividades y propuestas de educación. A partir del análisis de la documentación y de las entrevistas, en la siguiente tabla se listan diferentes sentidos de la educación en cárceles asignados por los actores que comparten la cotidianeidad de la institución, los

centros de reclusión del país.

funcionarios de la institución y las mujeres privadas de libertad que participan en la variedad de actividades.

Sentidos asignados a las actividades educativas por diferentes actores

| Sentidos asignados a las actividades educativas por las mujeres privadas de libertad que participan | Sentidos asignados a las actividades educativas por los actores de la propia institución |
|---|--|
| Posibilidad de reducir el tiempo de celda diario. | Herramienta para el “tratamiento” de las mujeres privadas de libertad. |
| Posibilidad de participar en espacios con normas de funcionamiento diferentes de las de la institución. | Herramienta para descongestionar el sistema carcelario (por disminución de las penas por redención de pena por estudio). |
| Posibilidad de encontrarse con mujeres privadas de libertad de otros sectores. | Herramienta para mejorar el clima institucional disminuyendo el tiempo ocioso. |
| Posibilidad de contacto con personas externas a la institución. | Posibilidad de evaluar el comportamiento de las mujeres privadas de libertad en un espacio diferente del celdario. |
| Posibilidad de aprovechar el tiempo de privación de libertad incorporando herramientas útiles al egreso. | Posibilidad de involucrar instituciones externas en el trabajo cotidiano. |
| Posibilidad de contrarrestar efectos deteriorantes del encierro. | Posibilidad de aumentar la cantidad de actores vinculados a la institución cotidianamente. |
| Posibilidad de mejorar la evaluación propia que realizan la institución y el juez. | Posibilidad de contrarrestar efectos deteriorantes del encierro. |
| 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. | |

Elaboración propia.

Para las mujeres privadas de libertad que participan en las actividades, estas tienen una diversidad de sentidos. En tanto espacio posible cotidiano, aparece como una posibilidad de disminuir el tiempo que se encuentran en sus sectores de alojamiento, de participar en espacios con normas diferentes a las de la cárcel, de encontrarse con internas que no están en sus sectores y con personas que no están vinculadas con el ámbito carcelario; son espacios con oportunidades de distracción, de sociabilización o de acceso a recursos. Pero también, al menos en algunos casos, es un espacio cotidiano que se percibe como un espacio aprovechado, a diferencia de gran parte del tiempo de privación de libertad, ya que permite incorporar herramientas que sean útiles una vez que sean liberadas (ejercicio cognitivo, posibilidades de expresión, relaciones diferenciales), contrarrestar efectos nocivos del propio encierro, y modificar las condiciones de la privación de libertad. Esto último refiere tanto al nivel de la cotidianeidad (al mejorar la evaluación que tienen de ellas las autoridades y jueces, lo que permite acceso a mayores libertades y beneficios), como a largo plazo, en tanto permite reducir el tiempo de pena

por redención de pena por estudio.

Si bien podría afirmar que las actividades educativas son atractivas para las mujeres por múltiples razones (no sólo instrumentales, aunque estas son importantes) hay una cantidad importante de mujeres que no participa de las actividades, o comienza a participar pero abandona. Por la forma en que se realizó este trabajo⁴⁰ no accedí a las mujeres que no participaban en las actividades, por lo que no pude saber por ellas cuáles son las razones de esto. Se podría pensar que la permanencia en las mismas resulta exigente para un grupo de mujeres numeroso, las que no sostienen espacios con estas características: mantener vínculos con personas diferentes de las cotidianas, adaptarse a normas de funcionamiento diferentes de las del resto del tiempo, la necesidad de proyectarse al egreso o estudiar el mundo exterior a la cárcel; son exigencias que difíciles de articular con las estrategias de supervivencia del resto del tiempo (desapego en los vínculos, alto consumo de medicación psiquiátrica, relación de sometimiento frente a las autoridades o, en oposición, minimizar todo vínculo con las normas de la institución), especialmente en algunos sectores de la cárcel. La participación en las actividades es menos exigente para aquellas mujeres que han optado por adaptarse, tal vez explotar, las normas de convivencia de la misma institución, no necesariamente para quienes no han tomado esta opción.

La altas tasas de abandono que tienen las actividades son uno de los problemas que los diferentes actores identifican, por más que son variadas las explicaciones que se dan a esto. En los demás actores (quienes participan, los funcionarios y los docentes) el discurso dominante es la falta de compromiso y motivación de las estudiantes como principal razón de abandono; falta de compromiso y motivación con la educación y con “su tratamiento”. Esto se relaciona con los procesos, ya descriptos por Goffman, de infantilización, donde acá se ve cómo se culpabiliza a las internas.

Por otra parte, para el resto de las personas que comparten sus días en la institución, que son los funcionarios, las actividades tienen otros sentidos. Las actividades educativas generan espacios que tienen funciones cotidianas, como son: mejorar el clima de los sectores al “tranquilizar” a las mujeres privadas de libertad disminuyendo el ocio, aumentar la cantidad de actores que circulan por la institución, como son los docentes, y disminuir la cantidad de mujeres tanto en los sectores como a largo plazo (al disminuir el tiempo de condena por redención de pena por estudio). También la educación aporta un

⁴⁰ Me detengo en las formas en que se hizo este trabajo en la Introducción.

sentido orientador a los funcionarios que trabajan en vínculo directo con las internas, ya que enmarca sus acciones dentro del objetivo de tratamiento, dando sentido a sus esfuerzos (*“los operadores deberían sentir cada logro de las internas como propio”*, dicen las autoridades).

Para la institución, las actividades educativas permiten contar con recursos extrainstitucionales para el desarrollo de los programas de tratamiento, aumentando también la vinculación con instituciones públicas de acción y contralor, y contar con una serie de espacios diferenciados donde evaluar el comportamiento de las mujeres privadas de libertad.

Además, el desarrollo de actividades educativas, gestionadas como son por instituciones externas a la cárcel en su inmensa mayoría, conlleva una tensión permanente en la cotidianeidad de la institución: es necesario adecuar las normas de seguridad a las exigencias de las actividades y convivir permanentemente con actores con posibilidad de denuncia y control. Quienes se ubican como parte de los procesos de cambio y avance de la reforma ven esta tensión de forma positiva y deseada, aunque también muchas veces es resistida por los mismos actores en el desarrollo de los procesos cotidianos⁴¹.

2.3 La noción de rehabilitación

El fundamento principal que en la documentación revisada (la que se que menciona en el apartado anterior, 2.1) se encuentra respecto a actividades educativas, es que éstas son parte del “tratamiento” que se debe realizar a las internas: *“los tres ejes identificados como vertebrales para la construcción de las políticas públicas carcelarias ... son: el tratamiento de las personas privadas de libertad con fines de rehabilitación e (sic) reinserción, con particular énfasis en el área socio educativa y el trabajo...”* (Decreto 93/011)⁴². Al indagar en qué consiste tal tratamiento, o cuáles son sus objetivos, aparece la noción de *rehabilitación*, principalmente en los funcionarios y en las mujeres privadas

41 Los mismos funcionarios que explican que es importante que venga gente de afuera a trabajar, señalan luego que estas personas tienen exigencias que no son acordes a la forma en que se trabaja en una cárcel y que deberían adecuar sus formas de trabajo a las condiciones existentes.

42 Los dos pilares restantes, en el mismo documento, son *“los criterios de seguridad que deben garantizar la permanencia de las citadas personas en los centros de internación a disposición de los jueces competentes; y la gestión eficaz, transparente y adecuada de los recursos humanos y financieros del Estado en todos los centros carcelarios del país”*.

de libertad.

Si bien el sistema toma para su nomenclatura el término *rehabilitación*⁴³, éste se encuentra presente en la reforma de forma vaga, aunque omnipresente. En el discurso de los funcionarios, algunos docentes y muchas personas privadas de libertad, la función de las cárceles es la *rehabilitación* de los presos, pero las normativas poco dicen al respecto: el Decreto presidencial habla de “*rehabilitación y reinserción social*”, uno de los Anteproyectos de Ley no dice nada al respecto (habla de “*tratamiento integral*” y “*reinserción social*”) y el otro habla de “*rehabilitación social*”. Cuando se pregunta por esto a diferentes funcionarios, en cargos altos, medios y bajos dentro de la institución, la referencia a *rehabilitación* aparece vinculada a las ideas de “*ayudar*”, “*brindar herramientas para cuando salgan*”, “*que incorporen valores que no tenían*”, “*que tengan contención*”, “*que no delincan más*”.

En el discurso de las mujeres privadas de libertad la *rehabilitación* aparece de formas algo paradójicas: las mujeres exigen a la institución que las rehabilite e, incluso, proponen que se cree un “*certificado de rehabilitación*”, a medio camino entre el certificado médico y la constancia de examen rendido. Esta exigencia se hace operativa en el reclamo por participar en actividades educativas y laborales, y en suprimir prácticas que encuentran nocivas para ellas mismas (tolerancia del ocio de otras internas, actividades laborales nocivas para la salud física, utilización excesiva de algunas medicaciones -principalmente ansiolíticos- y falta de acceso a otras). Sin embargo, al indagar sobre qué sería la *rehabilitación* aparece la denuncia de las internas sobre la falsedad del discurso de la institución al respecto, como si el de la *rehabilitación* fuera un discurso instalado y reconocido por todos los actores, con el que ellas pueden negociar pero sabiendo que no tiene un sustento en las condiciones reales de vida o de proyección de la política de gestión carcelaria.

La *rehabilitación*, por lo demás, pareciera estar siempre en otra parte. Para los actores institucionales, los educadores, los funcionarios, el destinatario de la *rehabilitación* son, obviamente, las internas. Pero, por su parte, las internas que participan de las actividades educativas sienten que ellas están ya *rehabilitadas* y que son las internas que no participan, las que “*hacen colchón*⁴⁴”, las que necesitan de esta intervención. Así,

43 La reforma actual implicó la creación del Instituto Nacional de Rehabilitación, sustituyendo a la Dirección Nacional de Cárceles y Penitenciarias.

44 En la institución, funcionarios e internas, llaman “hacer colchón” a la forma de transitar el encierro donde las personas privadas de libertad no hacen ninguna actividad y pasan el tiempo tiradas en un colchón,

nunca la rehabilitación se dirige a quien habla: o fueron ellas en un pasado que ya no es o son otras.

Al atender la diversidad de nociones que aparecen bajo la noción de *rehabilitación*, es notorio que esta incluye acepciones que se pueden considerar dentro de paradigmas muy diferentes de entender a la privación de libertad como política de control del delito: nociones disciplinantes (“*que estén tranquilas y cumplan las normas*”), garantistas (“*que tengan la oportunidad de ejercer los derechos que antes no pudieron ejercer*”), conductivo-conductuales (“*que incorporen hábitos que no tienen*”) o moralistas (“*que adquieran valores que no les dieron sus familias*”). Si bien no aparece en los actores institucionales, no se puede dejar de lado que *rehabilitación* es un término que proviene del área de la salud, que involucra patologías que deben ser tratadas, y donde los sujetos de las mismas (en su integralidad o mediante disecciones específicas, como una parte del cuerpo o la conducta) se vinculan con la anormalidad.

Viñeta 2: indicadores de tratamiento exitoso.

- *¿Cuando evalúan que un tratamiento funciona?*
- *Cuando ves que la interna está bien: no tiene sanciones, te la cruzás y te saluda sin problema, hablás con ella y expresa que está bien y se siente mejor. Vos ves que la interna va progresando, que bajaron sus sanciones, no tiene problemas de convivencia, se lleva bien con las compañeras, los funcionarios te dice que cambió, que se pueden sentar a hablar con ella, que ya no es “quiero ya, ya, ya o te rompo todo”, tienen su tiempo de espera, pide las cosas bien. Ahí estamos divino y precioso.*

Por último, en los actores también aparece una distinción temporo-espacial en la *rehabilitación*. Hay una rehabilitación posible para la privación de libertad y para la vida intracarcelaria, donde las mujeres se adaptan a las normas de la institución y no generan conflictos; aprenden a vivir en el encierro. Hay otra rehabilitación que sería para luego y para afuera, donde las mujeres lograrían llevar una vida “normal” insertándose en círculos legales y asumiendo sus responsabilidades como ciudadanas. Para los actores la cárcel puede hacer lo primero, pero no lo segundo. En función de las discusiones presentadas antes, habría que pensar que estas dos rehabilitaciones no sólo son diferentes sino que son contrapuestas: adaptarse a las normas de la institución, en los términos en que ésta así lo evalúa, implica perder autonomía sobre la vida diaria, implica adecuarse a una identidad oficial marcada como desviada⁴⁵, todo lo cuál es contraproducente para la vida autónoma en la sociedad. La rehabilitación intracarcelaria enseña a vivir de modos que no permiten vivir afuera, al menos no fuera de los círculos vinculados al delito.

comiendo o tomando mate.

45 Es importante tener presente en este punto que en Uruguay las mujeres privadas de libertad sin condena son el 64% del total (Vigna, 2012, pág 82).

No parecería que la *rehabilitación* tenga un sentido expreso o unas formas específicas de desarrollo o evaluación, sino que aparece como significante que encarna el proceso de reforma en sí, colocándose por detrás de todas las políticas que se impulsan por el mismo. Esto sin embargo no tiene un sustento en las normativas de la reforma o en las discusiones que se dan a alto nivel, aunque sí en los discursos de la institución, especialmente de los operadores penitenciarios (“*nosotros somos rehabilitación*”) y de las autoridades a la hora de fundamentar sus acciones e impulsarlas, como una posibilidad de motivar a sus funcionarios. También está en el nombre de la institución misma, lo que lo vuelve omnipresente a nivel administrativo y documental, siempre de forma nominativa. Sin embargo, puedo afirmar que lo que se impone bajo la *rehabilitación*, al menos en el caso estudiado, es una confusión generalizada, una suma de buenas intenciones y de escasa confianza.

Es pertinente la discusión que refiere Morgan (2011, pág 595), donde se propone que el *objetivo de tratamiento* de las prisiones (rehabilitar, readaptar, tratar) encuentra un sustento importante en la necesidad de los actores que trabajaban en las instituciones de contar con *finés nobles* para desarrollar su trabajo, justificando así acciones represivas en pos de un bien mayor. Esto se puede ver en los esfuerzos constantes de la institución de significar su trabajo como “rehabilitante”, desarrollando prácticas y discursos que fundamentan y muestran estos procesos como el fin último: a fin de año se desarrolló una actividad de cierre, dirigida por el director de la cárcel, donde se expusieron todas las actividades realizadas en el año y se entregaron diplomas, y donde el director agradeció primero al trabajo incansable de los operadores penitenciarios y de los docentes; muchas de las mujeres que participaron en las actividades no tuvieron permitido asistir para evitar posibles situaciones conflictivas o violentas durante la ceremonia.

2.4 Los operadores penitenciarios y su lugar en el proceso de cambio

La reforma del sistema carcelario siempre ha conllevado la discusión sobre qué institucionalidad debe hacerse cargo de las cárceles, siendo que se considera abiertamente que los policías no cuentan con una formación o perfil adecuados para el cumplimiento de los derechos humanos y el desarrollo de programas de “tratamiento”. La reforma actual ha mantenido las cárceles dentro de la órbita policial, dependiendo directamente del Ministerio del Interior, pero apelando a un progresivo pasaje de las

instituciones de las manos de los funcionarios policiales hacia funcionarios civiles especializados y profesionales. Se crea así el cargo de operador penitenciario, buscando un perfil no represivo, abocado al trato directo con los reclusos y por fuera de la rígida línea jerárquica policial (aunque con una propia). La inclusión de estos nuevos funcionarios ha constituido uno de los hitos de la reforma y se le han depositado grandes expectativas.

La inclusión de los operadores ha sido gradual y restan aún muchos cargos por ocupar. El caso estudiado en la presente investigación constituye uno de los dos centros de reclusión donde se comenzó con esta política y ha tenido mayores avances. Dentro de la Unidad N° 5, los operadores se encargan de las áreas de *tratamiento* (desde la encargada de la Subdirección de Tratamiento e Intervención, hasta cada uno de los funcionarios de las áreas de educación, laboral o deportes), de la mayoría de los sectores de alojamiento de seguridad media o baja y de algunas tareas administrativas, contando con presencia en la totalidad de las áreas de trabajo dentro del centro. Esta participación transversal de los operadores en los procesos institucionales aspira, según las autoridades, a orientar la diversidad de procesos en función del respeto a los derechos humanos y la consecución del objetivo de *tratamiento*. Aún así, y no obstante el objetivo que se rumorea de que en un futuro los operadores constituyan el 100% de los trabajadores dentro del establecimiento, por el momento los operadores penitenciarios se encuentran divididos en dos grandes grupos: “los de las áreas” (gestión y administración de actividades diversas) y “los de los pisos” (los que se encuentran permanentemente en los sectores de alojamiento y en contacto permanente con las mujeres privadas de libertad). Los funcionarios policiales mantienen todavía bajo su cargo las tareas represivas y de control de acceso o egreso, así como el control de los sectores de seguridad y castigo.

Como correlato a las expectativas de la creación de estos cargos la resistencia de las instituciones a su incorporación ha sido grande, y ha conllevado una tensión especial entre los nuevos funcionarios y los anteriores funcionarios policiales: se

combina así una tensión entre dos modelos de administración carcelaria (represión versus rehabilitación o educación) y la percepción, más real o más imaginaria, de que los nuevos

Viñeta 3: expectativas depositadas en los Operadores Penitenciarios

“Cuando entré acá hicimos el curso, tuvimos muchas reuniones y demás, y vos entrabas con una mentalidad como... de superhéroe, que ibas a salvar la cárcel. Y entrabas y decías “venimos nosotros y vamos a cambiar todo”. Y no, chocabas contra una pared y era mentira, porque no ibas a cambiar nada porque no te dejaban”.

funcionarios quitarían las fuentes de trabajo a los anteriores. Esta tensión se expresa muchas veces en la creación de “bandos”, donde los policías obstaculizan las tareas de los operadores y viceversa, pero también en cada uno de los operadores, quienes por momentos encarnan y por momentos resisten los procesos de cambio del sistema.

Dentro del área educativa la presencia de los operadores es una de sus características distintivas: todos sus funcionarios son operadores y esto determina en gran medida la forma en que se desarrollan las actividades, y especialmente el vínculo entre los diversos actores. Para los docentes esto es considerado como algo positivo ya que se trata de funcionarios más abiertos a imprevistos que los policiales. Aunque tal vez por esta misma uniformidad de los funcionarios es que ellos mismos son los que muchas veces encarnan las resistencias a los cambios. En última instancia, los cargos de mayor jerarquía dentro de la Unidad y aquellos que tienen mayor posibilidad de decisión cotidiana son ocupados por policías, siendo aquí además donde se situarían, a nivel discursivo al menos, las resistencias al cambio en el *modelo de tratamiento* y la responsabilidad de la gran mayoría de las dificultades que se enfrentan a nivel organización (“*seguridad tranca todo*”, “*semanas de gestiones y no te dejan entrar las cosas porque falta un papel*”, dicen funcionarios y docentes por igual).

El alejamiento de los funcionarios policiales también contribuye a la creación de un ambiente diferenciado en el área educativa en relación al resto del establecimiento, tanto para los docentes como para las reclusas. Si bien muchas de ellas transitan su pena en contacto cotidiano y frecuente con los operadores penitenciarios, para aquellas que se encuentran alojadas en los sectores de seguridad esto constituye un diferencial más al que es necesario adecuarse al participar de las actividades.

Al considerar los perfiles de estos nuevos funcionarios, es interesante señalar que los requisitos de formación que se piden son mínimos (educación primaria completa) y que la formación que deben transitar para poder acceder a los cargos se encuentra también en proceso de construcción, lo que hace que cada generación de operadores tenga una formación diferente, siendo las primeras generaciones más cercanas al perfil policial que las últimas.

Por último, es importante considerar que la inclusión de estos nuevos funcionarios que encarnan el proceso de reforma, por sus perfiles y los encargos institucionales que se les realizan, contribuyen también a generar una separación, “objetiva” en tanto

personificada, entre las funciones de la cárcel: los funcionarios policiales se encargan de la seguridad y la represión, los operadores penitenciarios se encargan de la *rehabilitación*; se consagra así, de hecho, una diferencia entre estas dos funciones, colocándolas en oposición en las cotidianidad, que es ampliamente discutida. En el capítulo anterior se retoman posturas que afirman que el *tratamiento penitenciario*, la *rehabilitación* en este caso, no deja de ser una forma de control y de disciplinamiento, una forma represión más sofisticada; el ocultamiento de esta vinculación entre dos polos aparentemente opuestos impide dimensionar procesos que operan y determinan a las actividades que se desarrollan dentro de la propuesta de tratamiento, en este caso las actividades educativas, especialmente en tanto oscurecen las formas en que las mujeres privadas de libertad se relacionan con estas.

2.5 Organización de la Unidad N°5 y lógicas organizacionales

La Unidad N° 5 se caracteriza por una complejidad interna relativamente importante, por lo que considero que será útil para el lector contar con una descripción mínima de esta. Para eso presentaré una descripción edilicia de la institución, una descripción también de la forma en que se organizan los diferentes niveles de seguridad. Antes de esto incluyo un breve acercamiento estadístico a las mujeres privadas de libertad en Uruguay, buscando visualizar algunas generalidades de éstas.

2.5.1 Breve acercamiento estadístico a las mujeres privadas de libertad en Uruguay

Si bien no cuento con datos estadísticos sobre las mujeres que se encontraban recluidas en la Unidad N° 5, existe información sobre la población privada de libertad del país censada en el año 2010 (Departamento de Sociología, 2010) y también un análisis de este material con perspectiva de género (Vigna, 2012)⁴⁶. Los datos en que se basan estos materiales son previos a la creación de la Unidad N° 5, sin embargo, en tanto esta Unidad aloja a la mayoría de las mujeres privadas de libertad del país, sus resultados pueden servir como una forma de acercarnos al perfil de estas mujeres, teniendo la precaución de que no se trata de las mujeres en la Unidad N° 5 sino en todo el país (si

⁴⁶ Los datos que siguen a continuación son obtenidos de este texto; a continuación de los mismos se señala únicamente la página del mismo donde se encuentran.

consideramos que en esta Unidad hay 400 internas, a datos del 2014⁴⁷, serían el 67% de las mujeres privadas de libertad de Uruguay).

La población privada de libertad en Uruguay es mayormente masculina, donde las mujeres son apenas un 8,4% de un total de 8.492 personas (Departamento de Sociología, 2010, pág 4). A datos del 2010, serían unas 719 mujeres, aunque a datos del 2014 estas cifras cambian a un total de 9624 personas privadas de libertad, de las cuales 598 son mujeres, disminuyendo la proporción de estas a un 6,2%.

Edad. La composición etaria de las mujeres privadas de libertad es la siguiente: el 33% tiene entre 18 y 25 años, 31% entre 26 y 35 años, 20% entre 36 y 45 años, 10% tiene entre 46 y 55 años, y 6% más de 56 años. La edad media es de 33 años, con un rango entre 18 y 78 años. Son mujeres principalmente jóvenes, aunque con una presencia no despreciable de mujeres adultas (el 46% tiene más de 36 años).

Nivel educativo previo a la reclusión. El 3% de las mujeres privadas de libertad no sabe leer ni escribir (p. 25). Del resto, el 40% tiene primaria completa o incompleta, el 36% Ciclo Básico completo o incompleto, el 13% Ciclo Superior completo o incompleto, el 4% UTU completa o incompleto, y el 6% estudios universitarios completos o incompletos (p. 26). 5% de las mujeres privadas de libertad estudiaba al momento de ser procesada (p. 27).

Situación laboral previa a la reclusión. El 84% de las mujeres privadas de la libertad tuvo, alguna vez en su vida, trabajo estable (p. 27); siendo que del 16% que nunca tuvo trabajo estable, un 34% nunca tuvo trabajo de ningún tipo (p. 28). De las que tuvieron trabajo estable, 58% comenzó a trabajar antes de los 18 años, 13% antes de los 14 años (p. 28). Al momento de entrar a prisión 57% de las mujeres tenía trabajo⁴⁸ (p. 29) y la antigüedad promedio era de unos 5,4 años (p.30).

Estado civil. La mayoría de las mujeres privadas de libertad era soltera (53,4%), seguido por las casadas (15,4%), las que vivían en uniones libres o concubinatos (14,3%), las separadas o divorciadas (11,9%) y las viudas (5%) (p. 41).

Maternidad. El 85% de las internas tiene hijos, con una media de 2,6 hijos, y con una media viviendo con ellas al momento del procesamiento de 2,2 hijos (p. 43). La gran

47 Los datos disponibles más recientes se encuentran en www.prisonstudies.org.

48 La categoría trabajo exigiría un mayor análisis y desglose, el que se puede consultar en el texto referenciado.

mayoría tuvo su primer hijo muy joven: la edad promedio es 18,6 años (p. 61).

Situación habitacional previa. 93,5% residían en una casa o apartamento al ser procesadas (el resto en pensiones, albergues o situación de calle), de las cuales 24% se encontraban en asentamientos irregulares, siendo más importante esto en las mujeres más jóvenes (el 28,3% de las menores de 29 y el 20,3% de las de 30 o más) (p.31 a 33). Se repetiría un perfil de mujeres que vivían en situaciones habitacionales de precariedad, que, maternidad y trabajo mediante, deja sus estudios prontamente.

Visitas. 76% de las mujeres privadas de libertad recibe visitas (p. 54), de las que 44,2% es dos veces por semana o más, 28,3% semanalmente, 13,8% quincenalmente, 10% mensualmente, 3,8% una vez cada dos meses o menos (p. 56). Las personas que más las visitan son sus hijos en un 52,7% de los casos, sus padres o tutores en un 49,8%, otros familiares en 40,3%, el cónyuge en 25% y amigos en 17,1% (p. 56). Solo un 20% tiene visitas conyugales (p. 59).

Régimen de salidas transitorias. Solo 13% de las mujeres privadas de libertad tiene régimen de salidas transitorias (p. 110); de estas 88,9% son "Domiciliarias", 7,8% "Laborales", y 3,3% "intracarcelarias" (p. 111). Claramente estas salidas se vinculan a situaciones afectivas.

Situación jurídica. El 64% de las mujeres se encuentra procesada, sin condena (p. 82).

Tipo de delito. El delito más usual es "Tráfico y venta de estupefacientes" (37,3%), luego le siguen "Rapiña o tentativa de rapiña" (25,3%), "Homicidio" (14,4%), "Hurto" (5,4%), "Delitos económicos" (2,6%), "Agresiones o lesiones" (2%), "Delitos sexuales" (0,6%), y "Otros" (12,3%) (p. 48). Es interesante ver la relación de estos delitos asociados a la edad de las mujeres donde aparece que dentro de las menores de 30 años, el 52% era contra la propiedad, el 11% contra la persona, el 28% tráfico y venta de estupefacientes y el 9% otros; en las mayores de 30 cambia a 24% contra la propiedad, 23% con la persona persona, 45% tráfico y venta de estupefacientes y otros se mantiene (p. 50).

Reincidencia. El 76% de las mujeres son primarias (p. 44), y de las que han tenido privaciones de libertad previas (24%) 59,2% es la segunda vez, 20,7% la tercera y 20,1% la cuarta o mas (p. 45). El tiempo de las penas (todas ellas, incluso si las hubieran como

menores legales) es de menos de un año en el 35,5% de los casos, 69,1% menos de 2 años. Un 7,9% ha estado 7 años o más reclusa (p. 45). La duración media de la actual pena es de 1,57 años, y un 59% tiene cumplidos dos tercios de la pena por lo que se encontraría en condiciones de salir en con “libertad anticipada”, salvo en casos excepcionales (p. 83).

2.5.2 Presentación edilicia y organizativa de la Unidad N° 5

La Unidad N° 5 aloja a unas 400 mujeres privadas de libertad⁴⁹, y cuenta, en un mismo edificio, con todos los niveles de seguridad que prevé el sistema carcelario⁵⁰: cerrada, media abierta y abierta, además de contar con sectores de sanción, de seguridad propia y de maternidad. Esta heterogeneidad es distintiva de este centro y le aporta un nivel de complejidad a la organización interna que no tienen los demás centros del sistema carcelario uruguayo: todo el proceso que transita una mujer que es privada de libertad por razones judiciales en el área metropolitana del país, transcurre dentro de este edificio, desde la etapa de clasificación hasta la etapa de pre-egreso, además de albergar también a mujeres que siendo de otras zonas del país requieren medidas de seguridad con las que solo se cuenta en este centro.

El establecimiento cuenta con tres edificios principales dentro un predio más espacioso en un barrio en las afueras de la ciudad de Montevideo. Cuando uno llega al centro, a una hora en transporte público desde el centro de la ciudad y 500 metros de caminata por un camino vecinal, se encuentra con el doble alambrado y las casetas de vigilancia perimetral. Para ingresar al establecimiento es necesario acercarse al primero de los edificios principales: la revisoria. Aquí se encuentran funcionarios policiales que se encargan de verificar la identidad de las personas que llegan, corroborar que tengan autorizado el ingreso (o que sea el día indicado de visita para los familiares y amigos) y realizar los controles (escaner para las pertenencias, con posterior revisión manual, y detector de metales para el cuerpo), para esto las instalaciones cuentan con varias habitaciones donde se realiza la revisión personal⁵¹. Una vez que se realiza (con éxito)

49 El número de mujeres varía diariamente, pero suele mediar en los 400.

50 El resto de las Unidades de Internación se encuentran clasificadas por el nivel de seguridad que pueden garantizar, y a los privados de libertad que no se ajustan a dicho nivel los trasladan a otros centros.

51 A mí no me tocó en ninguna ocasión revisión de mi cuerpo de forma personal, esto es, con la necesidad de quitarme la ropa y exponerme a la revisión visual de los funcionarios. Esta es una situación usual para las visitas de las internas, no para los profesores.

este proceso, se accede al predio, donde a unos 30 metros aproximadamente con muchos perros callejeros, se encuentra el edificio principal.

El edificio principal es una construcción rectangular de cinco plantas, que se diferencia usualmente en pisos y alas este y oeste; su estructura fue inicialmente un hospital, lo que explica su arquitectura. El ingreso está en el centro longitudinal del rectángulo, donde se encuentra el área de control general del edificio, desde donde se revisan ingresos y egresos de internas y donde se lleva el control de las actividades generales diarias. En ambas alas se encuentran espacios destinados a actividades: oficinas del área educativa, aulas, biblioteca, panadería y gimnasio en una de ellas, taller productivos y salón de visitas especiales (infantiles) en el otro. Los docentes no transitan por otros espacios que no sean estos, salvo algunas excepciones, y las internas tienen que bajar de los sectores de alojamiento para participar en las actividades. Yo me instalé también en estos sectores.

Subiendo por una escalera ubicada en el centro, o por dos rampas ubicadas en el centro de cada una de las alas, se encuentran los sectores de alojamiento. Las plantas uno, dos y tres se corresponden con los niveles de seguridad 1, 2 y 3. Como presentaré a continuación, los sectores de alojamiento tienen diferencias en cuanto a las normas de convivencia, pero su distribución general consistiría en el ingreso a un salón, donde se reciben las visitas, del que se pasa a una sala donde se ubica el operador penitenciario (cuando lo hay), y luego un pasillo del que salen cuartos y baños. El nivel 3 tiene, en la entrada misma del sector, una reja que está controlada por funcionarios policiales, y que permanece cerrada; del otro lado de la reja no hay funcionarios de la institución. La planta cuatro está destinada a oficinas de autoridades y funcionarios, además de contar con un salón que funciona tanto de comer como para eventos, y la cocina. Es el único piso donde las ventanas no tienen rejas. Por estos pisos pude circular acompañando a operadores penitenciarios a realizar convocatorias para actividades culturales.

El tercer edificio es de tres plantas, aunque solamente la tercera está acondicionada. A esta se ingresa por el tercer piso del edificio principal, donde se encuentran unidos. En este edificio se ubican los niveles de seguridad 4 y 5. Al acceder hay un puesto de control policial, y un pasillo de donde se abren, rejas mediante, los sectores de alojamiento. Desconozco la estructura interna de estos sectores, ya que no pude circular por ellos; ambos contarían con un habitaciones, las del nivel 5 seguro con celdas teóricamente

individuales, con rejas permanentes. Al final del pasillo hay una salón donde se realizan las actividades educativas exclusivas para estos sectores, el que puede conocer participando en algunas de ellas.

Además de estos tres edificios, el centro cuenta con canchas deportivas y aparatos de ejercicios, una huerta con invernadero, espacios verdes arbolados y con bancos donde algunas internas pueden circular, y zonas abandonadas o en construcción donde también se podría circular en algunos casos.

Este conjunto de mujeres, en este edificio específico, se organiza de la siguiente forma:

Diferentes niveles de seguridad en la Unidad N° 5

| | Nivel 1 | Nivel 2 | Nivel 3 | Nivel 4 | Nivel 5 |
|--|--|---|---|--|---|
| Nivel de alojamiento | | | | | |
| Nivel de seguridad | Seguridad mínima. | Seguridad media. | Seguridad máxima. | Seguridad media. | Seguridad máxima. |
| Régimen de reclusión | Sistema abierto, las internas pueden circular por la institución sin custodia y tener teléfono celular propio. | Sistema cerrado, las internas pueden circular por la institución con custodia de operadores penitenciarios. | Sistema cerrado, las internas pueden circular con autorización expresa y con custodia de operadores penitenciarios (*). | Sistema cerrado, las internas pueden circular con autorización y con custodia de operadores penitenciarios. | Sistema cerrado, las internas no pueden salir del celdario ni circular por la institución. |
| Requisitos de acceso o de permanencia | Mujeres con buena conducta, que participan en actividades laborales y educativas. | Mujeres con buena conducta que participan en actividades laborales o educativas. | Puerta de acceso usual al sistema, no hay requisitos de acceso ni permanencia. | Nivel para las mujeres que no pueden estar en otros sectores por su propia seguridad, ya sea por sus causas judiciales o sus perfiles. | Nivel donde se aloja a las internas con sanciones graves y a aquellas que aún no han sido clasificadas al ingresar. Es el único nivel con celdarios individuales. |
| Perfil de los funcionarios a cargo | Operadores penitenciarios. | Operadores penitenciarios. | Funcionarios policiales. | Funcionarios policiales. | Funcionarios policiales (**). |
| Sectores en que se subdivide | Primarias, Penadas, Procesadas. | Madres, Penadas, Procesadas. | Cuatro sectores sin diferencias de perfiles. | Único sector. | Celdarios de sanción, celdarios de ingreso. |
| Cant. aprox. de mujeres | 120 / 28% | 105 / 25% | 120 / 28% | 30 / 7% | 50 / 12% |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| alojadas/% del total ⁵² | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|

Elaboración propia.

(*) Por disposición legal las actividades de educación formal son de acceso universal, por lo que no sería necesario solicitar autorización expresa para el traslado hacia estas actividades, siempre bajo custodia de operadores penitenciarios.

(**) En el mes de noviembre, frente a denuncias por las condiciones de encierro de este sector, se asignó un operador penitenciario para que comience un proceso de apertura que permita mejorar las condiciones de vida.

La forma en que se organiza cada nivel es muy diferente, específicamente entre los niveles de máxima seguridad y los otros. El tercer nivel es un espacio donde la gestión institucional de la convivencia y los espacios comunes se mantiene al margen, solo interviniendo frente a situaciones de emergencia; si bien las mujeres pueden participar en actividades, encuentran mayores dificultades y restricciones para salir de los sectores. El segundo y el primer nivel se encuentran más marcados por la gestión de las actividades, tiempos y normas de convivencia de la institución, donde hay permanentemente un operador penitenciario en el sector y donde es necesario cumplir con los criterios y exigencias de la institución para permanecer (principalmente trabajar y/o estudiar y tener buena conducta).

Retomando los diferentes regímenes punitivos que veíamos en el previamente (apartado 1.2.3), se puede pensar que el tercer nivel se organiza según lógicas penitenciarias propias del sistema punitivo de control: las mujeres no cuentan con seguridad sobre ellas mismas, siendo el sector donde se da más violencia entre las mismas reclusas, sin intervención, salvo emergencias, de la institución a través de funcionarios policiales. Al mismo tiempo, se organizan según el principio de riesgo: son grupos poblacionales que se mantienen separados del resto y donde la institución no exige más que mantener el orden. Este último sector podría pensarse en términos de depósito: las reclusas pueden permanecer, si así lo desean, toda su estancia sin participar de actividades y sujetas a las exigencias de la convivencia con el resto del grupo y no con la institución. Si bien no cuento con información estadística sobre cuáles son las características de las mujeres en cada piso, por las formas de movilidad que presentaré más adelante, podría pensarse que aquí se alojan las mujeres que son más jóvenes, más violentas (con delitos violentos en sus causas judiciales), más impulsivas y con penas

52 Si bien el centro de reclusión aloja una cantidad de mujeres que varía diariamente oscilando en torno a las 400, al momento de solicitar la distribución de estas en los pisos el número total que resulta de la cantidad de mujeres excede a las 400 y se ubica en las 425. A pesar de este dato discordante, se toma la información obtenida en tanto permite transmitir una idea de la distribución de las mujeres dentro del establecimiento, y se lo toma también como total para calcular los porcentajes.

más cortas.

El quinto nivel se podría considerar como la maximización de las medidas de seguridad, donde el aislamiento es la principal característica. Se trata de un sector al que se envían las mujeres con sanciones graves y también aquellas mujeres que se encuentran en situación de inestabilidad que impiden la convivencia. A veces parecería que en la institución este nivel funciona como un hospital psiquiátrico, solamente de aislamiento, donde se envía también a las mujeres con las que no se sabe que hacer y a las que se encierra esperando que se tranquilicen. Luego de aquí, se las envía al sector de internos judiciales del hospital psiquiátrico de la ciudad.

El segundo y el primer nivel se ajustaría más a un modelo de disciplinamiento foucaultiano, donde el criterio principal es el de la *progresividad*: las mujeres pueden acceder a mayores beneficios y libertades en la medida en que se ajusten a las exigencias institucionales, que se materializan en una actitud activa y respetuosa de las normas, lo que al mismo tiempo serían indicadores de los *efectos del tratamiento* que la aplicación de las mismas normas implica. Con las precauciones antes mencionadas, también podríamos pensar que acá es más probable que se encuentren mujeres de más edad, con penas más largas, con un nivel sociocultural más alto, con mayor disposición a adaptarse a (o explotar) las normas de la institución.

El cuarto nivel se sitúa en un esquema paralelo, ya que lo que marca a este sector es que se alojan las mujeres que es necesario aislar del resto de la población carcelaria por su propia seguridad. El caso paradigmático es el de las mujeres que han cometido infanticidios, delito que es castigado duramente por el resto de las reclusas y parte de los funcionarios, aunque también aloja a mujeres que tienen vinculaciones con policías o personas públicas y a mujeres que no han podido adaptarse a ningún otro sector. Si bien las condiciones de seguridad por su peligrosidad serían equivalentes a un segundo nivel, están fuertemente marcadas por la imposibilidad de compartir espacios con otras internas lo que aumenta notoriamente el nivel de encierro en que viven. Se trata de las mujeres más estigmatizadas dentro del establecimiento, ya que por encontrarse en ese piso se asume que son todas *infanticidas* y se les propician castigos adicionales, tanto por las internas como por los funcionarios.

La estructura de organización descrita establece un recorrido esperado por los niveles 1, 2 y 3 (los niveles 4 y 5 aparecen frente a situaciones específicas). Se espera

que las mujeres privadas de libertad, en la medida en que avanzan en el cumplimiento de la pena vayan cambiando de nivel, “bajando” dentro del establecimiento, en tanto los primeros niveles apelarían a tener un funcionamiento más similar a la vida extramuros mientras que el tercer nivel tendría un funcionamiento más propio de una sociedad carcelaria⁵³. El procedimiento para que se den estos traslados exigen la solicitud de las mujeres, que son evaluadas por la institución. Dicha evaluación considera principalmente la conducta de la interna, evaluando para eso el vínculo con los funcionarios y las compañeras de sector, y la participación en espacios educativos y laborales⁵⁴.

Esta movilidad dentro del sistema conlleva también la diferenciación de perfiles según los pisos, que, si bien no son un requisito, se separan en función de la respuesta de cada uno de ellos a los requisitos institucionales. La principal diferencia está en la edad, siendo que muchas mujeres mayores de edad se alojan en los primeros niveles, ya que tienen mejores vínculos con los funcionarios y menos conductas violentas, y donde las que tienen largas penas envejecen durante el proceso y se adaptan a las condiciones de vida. En relación inversa, el tercer nivel suele alojar a mujeres más jóvenes, más ruidosas y usualmente con penas cortas.

La participación en actividades educativas ocupará un lugar diferenciado atendiendo a las características de cada piso. En los niveles 1 y 2 esta es prácticamente un requisito obligatorio para la permanencia en dichos niveles, lo que lleva a situaciones donde se vuelven a realizar cursos una y otra vez, y donde la participación se ve coaccionada por la dinámica institucional, siendo que más que un derecho o una opción de las internas se vuelve una necesidad para mantener ciertas condiciones “ventajosas” de encierro. En el nivel 3 en cambio las actividades tienen lugares diferenciados según sean formales o de otros tipo: todas aparecen como una puerta de salida del sector, tanto en la dinámica diaria (reduciendo las horas en el sector) como a mediano o largo plazo (en tanto permiten demostrar sus compromiso con el proceso de “tratamiento” y solicitar el cambio de nivel), para las mujeres que desean hacerlo, y como una oportunidad para operadores penitenciarios de motivar a las mujeres de que tomen una actitud más activa. Las que no

53 Existen excepciones a este recorrido, especialmente para los casos de mujeres que no tienen “códigos carcelarios” o están con sus hijos y/o embarazadas, que se alojan directamente en los niveles 1 o 2.

54 Los items que se evaluarían frente a la solicitud de cambio de sector, los que serían evaluados por oficina “Reclusión y convivencia”, son higiene, actitud con el operador, convivencia con pares, informe y puntaje del operador de piso, informes de las áreas donde realiza actividades y entrevista psicológica (la información es obtenida de una entrevista a un funcionario). Por lo que pude compartir durante el trabajo de campo, dudo de que se pueda realizar esta evaluación completa para cada cambio, al menos para los cambios vinculados a sanciones.

son formales se insertan en una lógica más clara de premio-castigo, ya que en tanto no todas las mujeres pueden acceder a ellas formalmente, se presentan como oportunidades que tendrán una vez que se adapten al resto de las normas que son necesarias para avanzar en el proceso de tratamiento⁵⁵.

2.5.3 Progresividad: la educación como posibilidad de “progreso” en la vida intracarcelaria.

Esta *progresividad* mencionada en el punto anterior es el principal bastión del *tratamiento penitenciario* actual, al igual que lo era en el modelo de Pensylvania: en teoría se establece un continuo que une a la criminal con la ciudadana, y donde se avanza en función de adecuarse a las normas de la institución en detrimento de la “cultura carcelaria”, adquirida dentro de la institución o a veces previamente. Así la incorporación de hábitos de trabajo, la participación en espacios educativos y el mantenimiento de buena conducta y respeto a las normas consolidan un proceso de “*rehabilitación*” para la institución, se consideran señales de *progreso*. Esto repercute directamente en la mejora de las condiciones de vida para las internas (posibilidad de circulación, posibilidad de salidas transitorias, posibilidad de autonomizar la comunicación con el exterior a través de un teléfono celular propio, por ejemplo). Se rige esto por una lógica de premio-castigo: la falta a los acuerdos institucionales implican la pérdida de beneficios y el retroceso en el proceso de rehabilitación.

La participación adecuada en las actividades que se desarrollan en la cárcel son el principal indicador de progreso, por lo que habilita al tránsito dentro del proceso de rehabilitación. Para las autoridades, significa que la mujer se está “rehabilitando”, mientras que para las mujeres significa que podrán acceder más fácilmente a beneficios (mejores condiciones de vida y libertades, mayores posibilidades de obtener buenas evaluaciones para el proceso penal). Esto se ve reflejado directamente en las motivaciones e intereses de las mujeres en los espacios educativos: necesitan poder demostrar que están rehabilitándose (entre otras motivaciones).

A su vez, dentro de las diferentes opciones que tienen las mujeres, las actividades educativas son las menos exigentes, ya que son de fácil acceso (especialmente la

⁵⁵ Las actividades no formales incluyen espacios de distensión y experimentación, como son los talleres de manualidades, música o fotografía, y también talleres de capacitación laboral o desarrollo de emprendimientos.

educación formal) y no presentan exigencias físicas como sí lo hacen las laborales.

En este punto, los sistemas de privilegio descritos por Goffman (2009, pág 60 y ss) son formalizados por la institución: las mujeres pueden encontrar un organizador del tiempo de privación de libertad, que al menos virtualmente permite darle un sentido a este tiempo frente al vacío del *depósito*, a través de la suma de las normas de convivencia, los beneficios que se desprenden paulatinamente de estas y las sanciones que se imponen a su rompimiento. Estos procesos también, en base a una lógica conductista de premio-castigo, colocan a las mujeres en un lugar pasivo, donde se espera que respondan en función de una valoración racional de costos-beneficios y sin decisiones de otro tipo. Este proceso, el progreso, excluye de sus explicaciones los ajustes secundarios señalados por Goffman, donde las mujeres pueden explotar los recursos de la institución con fines personales, alejándose así de los objetivos finales asignados oficialmente a los mismos procesos.

2.5.3 Dos paradigmas carcelarios: rehabilitación y represión.

Las funciones de la cárcel siempre han sido estas dos: reprimir a los criminales, y aplicarle tecnologías para que dejen de serlo. En este momento estas dos funciones se han reposicionado en el marco de la reforma, intentando abandonar un modelo represivo para dar énfasis al segundo de estos objetivos: tratar a los sujetos, transformarlos, en este caso a través de la *rehabilitación o reinserción*.

Esta reforma creó nuevos actores que permitieron encarnar los procesos de cambio, ponerles cuerpos y nombres. La incorporación de los operadores penitenciarios ya presentados llevó a que se disociaran, discursivamente, las funciones de la cárcel tocándoles a unos lo rehabilitador y a otros lo represivo. Esta escisión, como mencionaba antes, instala varios equívocos. Por un lado, la aparente exclusividad de lo represivo de una parte y lo rehabilitador de otra no es tal, y son los mismos procesos los que al mismo tiempo buscan llevar a cabo ambos objetivos, pero en el imaginario de la institución y de sus actores, esto se disocia constantemente: los operadores se desentienden de la represión, y depositan esta función en la policía, así como los culpan a ellos de los procesos que obstaculizan al objetivo *rehabilitador*. En otro sentido, algo ya mencionado, se oculta el hecho de que el *tratamiento penitenciario* y la represión son dos pilares de un mismo proceso: el control de las poblaciones en conflicto con la ley y su disciplinamiento,

sea esto a través de técnicas punitivas o científicas. El *tratamiento penitenciario* parecería no tener nada que ver con lo punitivo, con la coacción, cuando se trata de una forma diferente de lograr el mismo objetivo; la rehabilitación parecería ser una opción a la que las mujeres puede recurrir, voluntariamente. Esto tiene grandes consecuencias para la educación.

Esta disociación se ve claramente a nivel operativo, donde se concentran las dificultades ya que se conforman dos grupos, policías y operadores, que tienen intereses distintos y que defienden ambos, centrándose los conflictos en la oposición entre aparentes polos indivisibles. Este “enfrentamiento” genera dificultades en el trabajo cotidiano, y añade rigideces a los procedimientos que involucran las actividades educativas que son vividas como “boicot” por parte de los funcionarios encargados de las tareas educativas y de las internas que se apropian de las actividades.

2.5.4 Objetivo y funciones de las actividades educativas para la institución.

Como veíamos en el análisis a nivel del sistema en general (2.2), en la Unidad N° 5 las actividades educativas cumplen diferentes funciones para la institución. Si bien su objetivo explícito es brindar la oportunidad de estudiar a las mujeres y dar así una herramienta para desarrollar el proceso de tratamiento, también cumple funciones vinculadas al control y a la organización cotidiana.

Como forma de control, funcionan a nivel colectivo reduciendo el tiempo de ocio de forma que esto repercute en la disminución de la “agresividad” de las mujeres y mejora el clima en los sectores de alojamiento; y funcionan también a nivel individual, ya que el mal comportamiento puede llevar aparejado la sanción de suspensión de las actividades educativas, con consecuencias en las condiciones de vida de las mujeres y en las posibilidades de redención de pena⁵⁶. En este sentido, la educación queda alineada con los objetivos de control y disciplinamiento de la institución, quedando en función de las medidas de seguridad y siendo funcional a las mismas, a través de formas de premio-castigo.

⁵⁶ Según los discursos explícitos de la institución, las actividades educativas son un derechos de las mujeres y por tanto no pueden ser suspendidas por razones disciplinares, especialmente las actividades de educación formal, aunque en los hechos la participación en las mismas puede obstaculizarse dificultando las posibilidades de circulación o trasladando a las mujeres de sector sin las coordinaciones necesarias con el área educativa.

A su vez, este tipo de actividades se presta como un espacio donde es posible realizar evaluaciones de las internas en espacios diferenciados: se evalúa su comportamiento, la adaptación a las normas de los sectores educativos, el vínculo con los docentes, los compañeros y los operadores penitenciarios del área educativa y, especialmente, *el compromiso de las persona con su proceso*. Esto se da a través de procesos “protocolizados” como la evaluación que se realiza frente a una solicitud de traslado de nivel de seguridad, y también en procesos cotidianos e informales, como cuando hay más inscritos en un curso de los cupos dispuestos y los operadores del sector consideran las experiencias previas (usualmente el compromiso de las reclusas en otras oportunidades) para determinar quiénes conforman el grupo.

La educación queda así pegada a uno de los mecanismos descritos por Foucault para las sociedades disciplinarias: el examen. Estas actividades habilitan a una doble evaluación: primero, la evaluación interna de cada actividad, que puede ser más o menos formal, más o menos exigente; segundo, la evaluación de la institución de la sola participación en estos espacios y de su comportamiento en ellos, controlando a cada interna al tiempo que la “premia” por su compromiso.

Si consideramos que la institución busca generar espacios donde las normas de funcionamiento y vinculación sean lo más similares a las del mundo extracarcelario, las actividades educativas aparecen como una oportunidad para la institución de maximizar estos espacios con relativamente escasos recursos propios. El desarrollo de actividades educativas permite a la institución contar con una cantidad importante de espacios diferenciados (durante los 4 meses que estuve en la institución se desarrollaron 21 actividades diferentes, sin contar los espectáculos o actividades culturales), aumentar la cantidad de personas externas a la institución que circulan por la misma (en el mismo período, un total aproximado de 50 docentes concurría semanalmente a la institución) y vincularse con instituciones públicas externas (son por lo menos 8 instituciones externas que se vinculan al sistema a través de las actividades educativas). Si bien esto aumenta las exigencias de flexibilidad, lo que no es fácil de manejar para una institución rígida como la carcelaria, también aumenta los recursos disponibles, la transparencia de los procesos y los logros de la institución en cuanto al desarrollo del tratamiento, y brinda un terreno de experimentación donde evaluar a las internas.

2.5.5 Posibilidad de acceso a las actividades.

Si bien, como veremos más adelante, la gran mayoría de las actividades son brindadas por agentes externos a la institución, en las manos de ésta queda el control de las condiciones de posibilidad de las actividades⁵⁷. La principal de ellas está vinculada a la posibilidad o no de acceso a las actividades a través de la inscripción y conformación de los grupos que participan en las actividades. También los criterios de permanencia son usualmente administrados por los funcionarios de la cárcel⁵⁸.

Así las mujeres pueden participar de las actividades según el lugar que ocupan dentro de la institución. Algunas actividades identifican este punto, intentando participar en la definición y control de los criterios de acceso y permanencia.

La cárcel controla esto, explícita o implícitamente, en la medida en que la educación queda sometida a las condiciones de seguridad, por lo que en última instancia tienen la posibilidad de suprimir las actividades o impedir a las estudiantes participar, por más que con el tiempo esto pueda ser revertido. Se encuentra que esto sucede de ambas formas: las actividades son frecuentemente suspendidas por razones institucionales (escasez de personal, superposición con otras actividades, incluso sin explicación clara a veces) y las estudiantes se ven impedidas de asistir a clase (superposición con otras actividades, mala valoraciones de compromiso en sus actividades laborales, sanciones, superposición con el horario de visita).

A su vez, en el momento de conformación de los grupos se determina que algunas mujeres puedan participar y otras no. Esto también se realiza de forma explícita e implícita, igual que dicha definición a veces se toma de forma consensuada y a veces de forma espontánea, a veces se toma como una decisión del comando (las autoridades máximas), a veces por funcionarios no específicos. Así explícita y formalmente, hay actividades que son para todas las mujeres, otras que son solamente para las mujeres que se encuentran en ciertos sectores de alojamiento, otras solo para las mujeres que participan ya en otras actividades. Cuando se presentan restricciones al acceso (actividades que no son para todas) usualmente se justifica esto en el hecho de que la posibilidad de participar en algunas actividades funciona como forma de motivar a las mujeres que no avanzan en el proceso de “*rehabilitación*” para que lo hagan, quedando

57 Previo a la realización de cualquier actividad, existe una etapa donde las autoridades de la Unidad deben aprobar, o no, la realización de la actividad.

58 Sobre los criterios de acceso y permanencia me detendré en el apartado 3.1.4.

así algunas actividades inscritas directamente en una lógica de *beneficio* en función del buen comportamiento y no en la del derecho que debe ser garantido: por ejemplo, para participar en el taller de fotografía tienes que ser estudiante de educación formal y hacerlo de forma satisfactoria en términos de conducta.

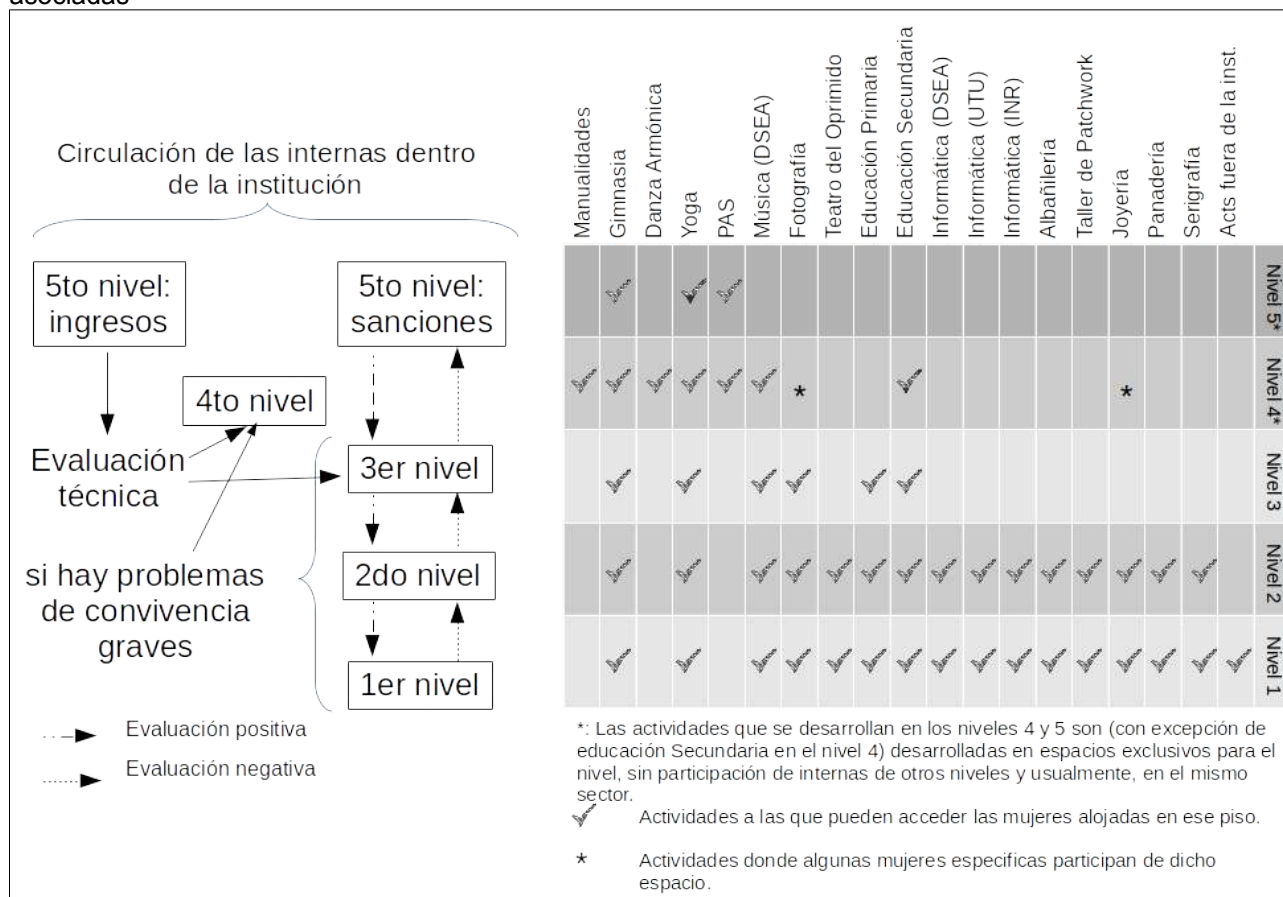
Además de lo anterior, pero implícitamente, se pudo observar que, según donde la mujer se encuentre alojada y en qué otras actividades participe tendrá mayores o menores dificultades para concurrir y permanecer en las actividades. Por ejemplo, cuando hay una actividad con cupos limitados y que exige continuidad (tres clases semanales durante dos meses, por ejemplo), los operadores determinan qué sectores podrán inscribirse, así como también luego conforman el grupo seleccionando a las mujeres que han demostrado más compromiso en otras instancias previas, sin que esta decisión sea consultada o consensuada en otros espacios.

A continuación, presento un gráfico donde se combinan las posibilidades de circulación dentro de la estructura de la cárcel con las diferentes oportunidades educativas, considerando cuáles son las actividades ofertadas para cada sector. Es importante tener en cuenta que se trata de una descripción de un proceso general que se basa en criterios no siempre claros (la información se recogió de entrevistas y observación⁵⁹) y que cuenta con múltiples excepciones, ya que hay internas que realizan recorridos atípicos⁶⁰. Igualmente, considero que es ilustrativo para observar cómo repercuten en las oportunidades educativas las formas de organización de la institución y cómo hay un desequilibrio en las oportunidades de las mujeres de los diferentes sectores.

59 En el caso de Educación Primaria opté por no indicar que los niveles 4 y 5 pueden acceder ya que durante el período de campo no habían mujeres que participaran y porque, al contar con una única docente y un espacio físico propio, difícilmente podría realizar actividades en el sector de estos niveles. Creo, sin embargo, que por ser educación formal básica y obligatoria, debe estar autorizada para el nivel 4 y en casos de que hayan mujeres que quieran concurrir se generarían estrategias específicas para que lo hagan.

60 Los ejemplos más claros de caso atípico podrían ser, en cuanto a la circulación, los casos de mujeres que no tienen “perfil carcelario”, como ser profesionales, que van directamente a un primer o segundo piso; en cuanto a las oportunidades educativas, hay mujeres que, por más que no tienen permisos por su sector de alojamiento, mantienen posiciones específicas que les permiten acceder a espacios que al resto del sector se le dificultan, como ser casos de mujeres que por sus causas (violencia contra niños, por ejemplo) deberían tener medidas de protección pero que a lo largo de su privación de libertad han soportado el maltrato al punto de hacer habitual su presencia y así disminuirlo.

Diagrama de circulación de internas a través de los diferentes sectores y oportunidades educativas asociadas



Elaboración propia.

2.6 Síntesis del capítulo

El proceso de reforma del sistema carcelario que se desarrolla en Uruguay pretende, entre otras cosas, cambiar la gestión y el *tratamiento penitenciario*. Si bien no hay una claridad o avance concreto en cuanto a la legislación y el marco normativo que determine el mismo, sí se han desarrollado acciones que modifican las condiciones en que se desarrollan las actividades educativas y procedimientos por los cuáles se asignan funciones específicas a la educación.

Dentro de la institución carcelaria, la educación es considerada uno de los pilares del *tratamiento penitenciario*, asignando sus responsabilidades institucionales de esa manera y encargando funciones directamente vinculadas con éste. Sin embargo, se observa que los procedimientos de seguridad siguen siendo predominantes dentro de la forma de organización y el desarrollo de las mismas, funcionando en algunos casos como limitantes y en otros como obstáculos directamente.

Para la institución carcelaria, las actividades educativas significan la posibilidad de aumentar la cantidad de recursos disponibles para el *tratamiento*, en tanto incorpora actores externos, instituciones y personas, que habilitan espacios diferenciados necesarios para la conformación de un *tratamiento progresivo*; los que además funcionan como observadores y contralores del funcionamiento de la institución. También significan la posibilidad de descongestionar la institución, reduciendo la pena total de las reclusas.

Presenté cómo la educación también cumple una función importante en la vida cotidiana del centro. Por un lado, para los funcionarios de la institución, la educación tiene un lugar importante en tanto permite incidir en el clima institucional, mejorando las condiciones de seguridad y convivencia a partir de la reducción del tiempo ocioso, aumentando la cantidad de actores con que se tiene interacción y disminuyendo la cantidad de mujeres que se encuentran en los celdarios cotidianamente. Creo que más importante aún es el lugar simbólico que ocupa la educación para estos actores, ya que aporta un horizonte, un proyecto, a las tareas cotidianas, que les permite alinearse con los objetivos no represivos de la institución carcelaria, depositando lo punitivo en otros actores.

Presenté también en este capítulo el lugar que ocupa la educación cotidianamente para las reclusas que participan de las actividades, en tanto para ellas aparece como una propuesta que permite modificar las rutinas cotidianas, que les permite cambiar la vivencia del tiempo transitado en la reclusión, transformándolo en un tiempo aprovechado, y donde la percepción del tiempo cambia subjetivamente, en la forma de organización de cada día, y objetivamente, en la posibilidad de incidir sobre la duración total de la pena a través de la redención de pena por estudio.

Presenté también las indagaciones sobre la *rehabilitación*, principal denominador del *tratamiento penitenciario* en el caso, de la que puedo decir que aparece como un significante ambiguo, sin contenidos concretos ni acciones específicas, ubicándose más como un orientador simbólico y discursivo del proceso. En lo cotidiano se puede observar cómo éste cumple funciones de motivación e involucramiento con los procesos institucionales dirigido a los funcionarios, y como posibilidad de negociación para las mujeres, en tanto nomina las obligaciones de la institución para con las reclusas. A nivel legal, no parece haber una discusión que lleve a la definición del mismo, lo que hace que se vuelvan centrales los sentidos asignados a éste desde los procesos cotidianos.

Por último, presenté cómo se organiza la Unidad N° 5, comenzando por un acercamiento estadístico a las mujeres privadas de libertad en Uruguay (mayor acercamiento posible de este tipo a las mujeres internas en este centro), a la estructura edilicia y organizativa de la Unidad, y a las lógicas subyacentes que tienen especial importancia para comprender el funcionamiento de lo educativo. Analicé el modo en que la institución se organiza en diferentes niveles de seguridad, con diferentes regímenes punitivos según estos (régimen de control o régimen disciplinar), y donde la educación tienen diferentes funciones y lugares. Para las internas que se encuentran en un régimen de control, la educación aparece como una posibilidad de salida de dicho régimen, pudiendo ser una puerta de acceso a las evaluaciones necesarias para el tránsito a otros sectores; mientras que para las mujeres que se encuentran en un régimen más disciplinar, la educación aparece cargada de elementos coercitivos, en tanto se vuelve una obligación que de incumplirse puede acarrear la pérdida de otros beneficios y el retroceso en el proceso de *tratamiento* señalado por la institución. La educación, de esta forma, ocupa un lugar de evaluación tangible y materialización del progreso dentro del procesos de tratamiento, evaluado por la institución.

Señalé también, como otra lógica subyacente, la oposición entre modelos de *rehabilitación* y modelos *represivos*, los que se encarnan en operadores penitenciarios y funcionarios policiales, generando dificultades operativas vinculadas a la no colaboración entre estos y analíticas en tanto cristaliza una escisión, entre lo punitivo y lo disciplinar, que parece borrar las funciones de control que también son parte del *tratamiento penitenciario*.

También presenté cómo en ocasiones la educación, vinculado a la anterior presentación de regímenes punitivos diferentes, cumple con objetivos de aportar insumos para la evaluación cotidiana, para el control individualizado, y queda inscrita en una lógica de premio-castigo, teniendo consecuencias para la evaluación individual de las internas y su posterior incidencia en las condiciones de reclusión. La educación se presenta como un beneficio para algunas y como un derecho para otras, también de forma diferenciada.

Presenté también como una de las formas en que las lógicas de la institución inciden fuerte y directamente en las actividades es a través del control de las posibilidades de acceso y permanencia en las mismas, lo que les permite interceder criterios de control en las condiciones internas de cada actividad, a partir de la conformación de los grupos. Esto

me permite también continuar con la presentación de las actividades en sí mismas, sin perder de vista la forma en que estas características institucionales inciden en ellas.

Capítulo 3

Las actividades educativas de la Unidad N° 5

En tanto la institución no se involucra con el desarrollo de las actividades educativas, con los procesos que podríamos pensar como internos a las mismas, consideré importante detenerme en la variedad de actividades que se desarrollan, intentando conocerlas y caracterizarlas, así como también conocer a los actores que se involucran con éstas. Este capítulo tiene tres apartados. El primero está dedicado a las actividades educativas en sí, donde señalo sus características y los esfuerzos realizados para su ordenamiento a través de la construcción de una tipología; y presento el recorrido usual que entre estas suelen desarrollar las internas, con gran importancia de las autorizaciones diferenciales para el acceso. El segundo apartado contiene la presentación de los actores involucrados en ellas. El tercero al lugar que las denuncias de dificultades o situaciones concretas toman en las actividades educativas, y es también un enlace a las diferentes dificultades que, si bien no son analizadas en detalle en el texto, considero importante listarlas y las incluyo de esta forma.

3.1 El conjunto de actividades

La heterogeneidad de las actividades es una de las características principales de la propuesta educativa. De ellas elegí presentar, primero, las diferentes instituciones que se involucran a través de ellas, analizando su importancia como elementos de control y exigencia de transparencia. Luego, en un intento de ordenar la diversidad, presento las diferentes actividades que se desarrollan en la institución, explicitando cuáles de ellas fueron analizadas, y presento una tipología elaborada en función de una variedad de características, las que también detallo. También me detengo en los diferentes objetos de intervención que consideran las actividades (incidir a nivel individual, colectivo o institucional, siendo que la mayoría identifica varios niveles), en sus posibilidades como bisagra o nexo entre la institucionalidad y la dinámica social de las mujeres privadas de libertad, atendiendo a la forma en que se manejan los criterios de inclusión y permanencia, y al nexo, también, con el afuera que las actividades educativas conlleva, en uno y otro sentido.

3.1.1 Involucramiento institucional externo a través de la educación

La oferta educativa que se presenta en la Unidad involucra una serie de instituciones públicas, una privada y varias iniciativas autónomas de particulares que logran o no apoyo institucional. Se pueden resumir en el siguiente cuadro, donde señalo con amarillo las instituciones públicas y con verde las privadas o autónomas.

| Instituciones y programa institucionales involucrados | | | | Actividad educativa |
|--|-------------------------------------|--|------------------------------------|--------------------------|
| Administración Nacional de Educación Pública | Consejo Directivo Central (CODICEN) | Dirección Sectorial de Educación de Adultos | | Alfabetización |
| | | | | Acreditación de Primaria |
| | Consejo de Educación Secundaria | Programas Educativos Especiales | Educación en Contextos de Encierro | Música |
| | | | | Informática |
| Consejo de Educación Técnico Profesional – Universidad del Trabajo del Uruguay | | | Educación Secundaria | |
| Ministerio de Educación y Cultura | Dirección Nacional de Cultura (DNC) | Ciudadanía Cultural | Fábricas de Cultura | Panadería |
| | | | | Belleza |
| | Dirección de Educación | Área Educación No Formal | Programa Aprender Siempre | Informática |
| | | | | Huerta |
| Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional | | convenio con Instituto Nacional de Rehabilitación | | Taller de joyería |
| Instituto Nacional de Rehabilitación | | apoyo de Administración Nacional de Telecomunicaciones | | Taller de serigrafía |
| Fondo de Capacitación para la Construcción | | | | Manualidades |
| con apoyo de CODICEN – Programa Proarte | | | | Taller de Patchwork |
| con apoyo del Ministerio de Desarrollo Social, Apoyo a proyectos y emprendimientos Socioculturales | | | | Informática |
| con apoyo de Ciudadanía Cultural, DNC | | | | Albañilería |
| sin ningún apoyo institucional | | | | Taller de fotografía |
| Autónomos | | | | Teatro del oprimido |
| | | | | Danza Armónica |
| Autónomos | | | | Yoga |
| | | | | Gimnasia |

Elaboración propia.

La cantidad de instituciones involucradas es un hecho a destacar. La participación de esta variedad de instituciones y actores conlleva una movilidad importante hacia y en la cárcel, además de una serie de instancias de control y co-gestión administrativa.

Así, hay 50 personas que ingresan semanalmente a la institución en relación a estas actividades, y su presencia y sus necesidades implican una muy fuerte exigencia para una institución rígida como la carcelaria. Requiere espacios específicos, materiales específicos, movimientos de estudiantes dentro de la institución y un sin fin de imprevistos y necesidades adecuadas a procesos educativos específicos antes que a los criterios generales de la institución.

Además, las actividades de educación formal involucran directamente a otros actores, especialmente coordinadores y administrativos, que ponen en tensión lógicas de gestión de la cárcel: autorizaciones para ingresar materiales específicos, exigencias de cumplimientos de horarios, exigencia de documentación existente y en orden, criterios de inclusión de estudiantes. Este tipo de exigencias acordadas entre las instituciones hace que la gestión de la cárcel sea evaluada sistemáticamente por otras instituciones externas, lo que hace que determinados procedimientos sean necesariamente compartidos y salgan de la institución. Esto contrasta con otro tipo de procedimientos y gestiones que también se desarrollan en la cárcel pero fuera de la vista de actores externos, con altos niveles de opacidad y pocas instancias donde el sistema deba dar explicaciones sobre su funcionamiento y decisiones (la gestión de la alimentación, por mencionar un ejemplo). El tipo de procedimientos que quedan evidenciados en este contexto trascienden lo meramente administrativo, ya que involucran una serie de procesos generales que son los que en ocasiones generan dificultades con las actividades educativas. A modo de ejemplo, los criterios por los que las estudiantes pueden participar o no de las actividades son determinados primero por criterios de seguridad asociados a sanciones, y cuando intervienen determinados actores externos éstos deben ser explicitados, se ven necesitados de explicación con la consecuente discusión de los mismos. Los casos más notorios son el de Educación Secundaria, donde los administrativos exigen a la institución (a través de los operadores del área educativa) que presenten los documentos de identidad, las constancias de estudio y las actas de aprobación de asignaturas de cada una de las estudiantes para habilitar su inscripción como estudiantes del sistema educativo, o el taller de Patchwork donde, con intervención de los coordinadores y supervisores de las instituciones involucradas, se discutieron los límites de las sanciones impuestas de forma de que no implicaran también la pérdida de la posibilidad de continuar con su participación en el espacio educativo.

Por parte de los actores institucionales y no institucionales se involucran también una serie de actores externos: medios de prensa que realizan la cobertura de experiencias particulares (el grupo de teatro del oprimido, por ejemplo), profesores externos que realizan jornadas de formación específica en la misma cárcel (el taller de patchwork, por ejemplo), docentes externos que concurren a realizar evaluaciones periódicas de las estudiantes (para cada examen de educación secundaria, por ejemplo).

Esta considerable cantidad de actores involucrados, aunado al hecho de que se

consoliden espacios específicos de educación (sectores dentro del edificio), hace que las exigencias de estos actores cambien: mientras los docentes que trabajan hace años se sienten conformes con que existan aulas y ya no se dificulte cotidianamente el acceso a ellas, los docentes nuevos, para los que esto no ha sido un problema importante, presentan otras exigencias como se proporcionen todos los materiales necesarios y no se impida la asistencia de las estudiantes por sanciones. El nivel de exigencia que estos espacios realizan a la institución va también avanzando en función de que los que anteriormente fueron logros hoy se consideran condiciones mínimas de trabajo, que habilitan a la exigencia no ya de condiciones mínimas sino adecuadas u óptimas. Las actividades educativas, desde esta perspectiva, aportan un dinamismo importante a la institución, siendo también un motor para nuevos cambios en las formas de gestión y organización.

Es importante señalar que el hecho de que las demandas sean realizadas no quiere decir que sean respondidas ni como lo serán. Las demandas de los docentes suelen seguir un proceso burocrático desde la base de la estructura, los operadores del área educativa, hacia la cúspide, donde se toman las decisiones. En este proceso las respuestas suelen estirarse por meses, perdiéndose muchas veces por el camino. En muchos casos, son los funcionarios los que las resuelven desde sus cargos, lo que está vinculado directamente a que algunas de ellas puedan responderse en tiempo apropiados al proceso educativo, aunque puede implicar para el funcionario el riesgo de una sanción (los más usuales serían el cambio a un cargo diferente dentro de la Unidad y el traslado a otra cárcel). En los casos en que existe, y a veces, las demandas son dirigidas a través de las estructuras de las instituciones externas vinculadas, aunque no tengo claro que esto sea más efectivo en cuanto a la resolución de la demanda. Sería interesante indagar sobre qué procesos generan estas demandas, ya que podrían permitir observar las resistencias que generan, los mecanismos que las obstaculizan y las vías que las habilitan.

3.1.2.a Tipos de actividades educativas

Al igual que aparece en la bibliografía consultada y referida previamente, las actividades que se desarrollan se caracterizan por una gran heterogeneidad en muchos de sus componentes. Los objetivos, los dispositivos de trabajo, la existencia de respaldos

y programas institucionales, los perfiles de los docentes, el involucramiento con las dinámicas institucionales; son todos elementos que varían fuertemente en las actividades, por nombrar los que más se trabajaron en este caso que no son necesariamente los únicos. A tal punto existe esta variabilidad que la propia consideración de cuáles de las actividades que se desarrollan pueden definirse como educativas se vuelve pertinente, ya que se combinan diferentes criterios para la utilización de esta definición.

Las actividades que considero como educativas en este trabajo son aquellas que se proponen desarrollar algún proceso de aprendizaje con las participantes. Este criterio es amplio y no considera el tipo de aprendizajes o su utilidad ya que éste será un elemento con mucha variación. Solo una de las actividades que depende del Área educativa no cumpliría este criterio: el taller de costura, donde trabaja una costurera (con cargo de funcionario policial) y dos internas, que se dedica a la realización de arreglos y trabajos para la institución, pero donde las internas ya saben coser previamente. Tampoco se consideraron las actividades laborales, que se desarrollan en la institución, ya que si bien estas se proponen desarrollar procesos de aprendizaje de hábitos laborales, su principal función, orientación y organizador es la realización de las tareas de limpieza y mantenimiento de la cárcel en su conjunto, no contando con dispositivos específicos de enseñanza u aprendizaje para esto.

También es preciso señalar que hay otro tipo de actividades que se desarrollan fuera del área educativa que podrían llegar a ser consideradas como tales y que no son consideradas en el mapeo que se presenta a continuación. Se trata de actividades que son o bien episódicas o bien que se desarrollan vinculadas a la obtención de recursos, no en base al mantenimiento de procesos de aprendizaje. En el primer caso me refiero a actividades que se desarrollan en los sectores de alojamiento a cargo de los operadores penitenciarios que se encuentran permanentemente en dichos lugares, y a actividades principalmente artísticas que se presentan como espectáculos desarrollados por personas externas a la institución. Las actividades que se desarrollan en los pisos son propuestas por los operadores a las internas directamente, sin pasar por el área educativa, y son aportados los recursos por ellos mismos. Al no requerir autorización de la institución es difícil saber de ellas y puede existir una variedad que no sea registrada por la institución y a la que puedo no haber tenido acceso en este trabajo⁶¹. No obstante, por lo observado, estas actividades parecerían ser espacios destinados a trabajar la convivencia de cada

⁶¹ La búsqueda de estos espacios se basó en preguntar por las actividades que se hacían en el piso a funcionarios y a internas, y a partir de eso considerar si indagaba con mayor profundidad.

sector, buscando generar tareas compartidas que puedan mejorar el ambiente de los sectores y los vínculos entre las mujeres, donde el objetivo se limitaría a esto y los procesos de aprendizaje serían secundarios⁶².

Las actividades artísticas mencionadas son actividades que se desarrollan puntualmente, por iniciativa de artistas o colectivos, y que se presentan en funciones únicas en la institución. El desarrollo de estas se da sin coordinación con el resto de las actividades, aunque bajo la responsabilidad operativa de los funcionarios del área educativa (que es también área de cultura), lo que implica que se desarrollen en el mismo horario y

Viñeta 4: superposición de actividades.

Un viernes a la tarde se invitó a un espectáculo que se desarrollaría en la misma cárcel, ya que un coro, "Música para el alma", quería hacer una función para las reclusas.

Los operadores del área educativa (y cultural) debían encargarse de acomodar el espacio (colocar sillas en un gran salón) y llevar y traer a las internas que quisieran venir al espectáculo. Suspendieron las clases (los viernes a la tarde habían clases de educación secundaria) para poder encargarse de esta actividad, e invitaron a los docentes que estaban a asistir al espectáculo. La internas que fueron a ver el espectáculo fueron pocas. *"Ninguna de las que tenía clases conmigo está acá"*, me dice una profesora mientras miramos la función del coro.

muchas veces interfiriendo con las actividades ya programadas. Este tipo de actividades cuentan con menos control, su forma de acceso a la institución implica menos gestiones y habilita también a procesos diversos que tal vez no podrían incluirse en las propuestas como actividades educativas más estables⁶³. Por último, existen actividades que se han desarrollado desde los funcionarios del área educativa que apuntan a obtener recursos que puedan servir para otras actividades, como ser la instalación de una biblioteca o la compra de instrumentos musicales. Estos proyectos se presentan a otras instituciones públicas que financian proyectos culturales, y su objetivo es ampliar los recursos disponibles para el conjunto de actividades, pero no desarrollar experiencias específicas o procesos colectivos.

Para el análisis de la heterogeneidad de las actividades consideradas como actividades educativas establecí una serie de niveles de análisis. Indagué cada una de ellas de acuerdo a: (a) la utilidad asignada a los saberes que se ponen en juego y el eje

62 Otro caso de este tipo es un taller de manualidades, que se comenzó a desarrollar a mitad del trabajo de campo, exclusivamente para las internas del 4° nivel. Este espacio busca generar actividades para las internas que tienen menos posibilidades de acceso a actividades por razones de las medidas de seguridad antes mencionadas, buscando disminuir el tiempo de ocio.

63 Durante el trabajo de campo se desarrolló un taller de hip-hop, organizado por organizaciones de la sociedad civil, el que fue presentado en la institución como un espectáculo de hip-hop. Luego de la primer jornada, de 4 planificadas, la propuesta tuvo dificultades con la autorización de ingreso de materiales y personas lo que generó una confusión sobre su continuidad. El taller siguió desarrollándose, sin una estabilidad en sus horarios y en superposición con otras actividades similares dirigidas a las mismas mujeres.

temático sobre el que se centra la actividad, (b) la consideración o no del objetivo de contención de las estudiantes dentro de la planificación de las actividades, (c) la existencia de respaldo institucional y la conformación del equipo responsable de la actividad, (d) el diseño de la propuesta en función del contexto específico, (e) la existencia de espacios físicos específicos propios,

(a) Partiendo de analizar la utilidad asignada a los saberes que se ponen en juego, se pueden establecer diferentes tipos de actividades en tanto es una de las características que más las diferencia. Por “saberes en juego” refiero a “*las producciones sociales relacionadas con los conocimientos y las experiencias de los sujetos... que los habilitan para una práctica específica*”, que son puestos en circulación por los diferentes actores que participan de las actividades (Gómez Sollano y Corenstein Zaslav, 2013, pág 416). La utilidad de los mismos la analizo en función de los objetivos que se proponen las actividades, siendo que los saberes analizados se orientan hacia un fin específico. De la misma forma, el eje temático de la actividad se vincula con el tipo de propuesta que se realiza: es un espacio orientado al cuidado de la salud, a la educación, al trabajo, al arte o a la misma contención de las participantes.

(b) Si bien todas las actividades tienen una fuerte carga afectiva, ya que el vínculo entre los docentes y estudiantes aparece como central y necesario para la continuidad de la actividad, no todas ellas consideran la contención de las participantes como parte de la actividad en sí misma. Con el término *contención* me refiero a espacios donde se busca o la conexión de cada participante con sus emociones, o reflexionar sobre la situación específica de cada una, o se parte de una charla sobre la situación de cada una como una forma de organizar las jornadas. La contención se da a través de formas más simples o complejas, como ser la escucha al comienzo de cada encuentro, o el desarrollo de dispositivos específicos para acompañar a cada una de las participantes con el apoyo de técnicos, tanto a nivel individual como grupal. En sentido amplio, la contención como un efecto posible de los espacios podría encontrarse en muchos casos, más allá de las intenciones de quiénes las proponen; cuando considero, en una actividad, que la contención está presente es porque la propuesta misma incluye espacios o metodologías destinados a esta función.

(c) También varían las actividades en su inscripción institucional lo que conlleva dos características a nivel de cada práctica: la existencia o no de espacios de

acompañamiento de la tarea docente y que la instancia de acuerdos institucionales con la cárcel se realice o no por los mismos docentes. Así, se diferencian por un lado las actividades que parten de propuestas institucionales, donde en su mayoría cuentan con espacios de acompañamiento (tienen encuentro semanales o mensuales, jornadas de planificación al comienzo del año, cuentan con superiores en comunicación directa). En estos casos los responsables de las actividades semanales no son quienes se encargan de realizar los acuerdos de funcionamiento con la cárcel sino que estos se realizan en niveles superiores. Por otra parte, existen actividades que tienen un punto de partida autónomo, que consiguen o no apoyo de instituciones externas con el transcurso del tiempo, pero donde son las mismas personas que llevan a cabo las actividades quienes acuerdan las formas de trabajo con la cárcel y además no cuentan con superiores o coordinadores que puedan intervenir en casos de necesidad⁶⁴.

En la tabla presentada previamente se puede observar cuáles son las actividades que tienen respaldo institucional y cuáles las autónomas, pero se pueden citar ejemplos ilustrativos. Así, los profesores de educación secundaria tienen una reunión semanal de coordinación con otros docentes y una coordinadora de programa, y frente a inconvenientes involucran a esta coordinadora; en cambio, las profesoras de danza armónica no tienen espacios de encuentro adicionales, y además son ellas quienes deben realizar acuerdos y negociaciones con la institución frente a imprevistos. Esta característica conlleva también que la gran mayoría de las actividades con respaldo institucional tienen espacios de acompañamiento docente pero éste trabaja solo a nivel cotidiano, mientras que las que llamo autónomas no suelen tener espacios extras de acompañamiento pero las actividades son realizadas en duplas, tríos o cuartetos, nunca en solitario.

(d) Otra dimensión que consideré es si el diseño de la propuesta se realiza específicamente para contextos carcelarios o no. Si bien la mayoría de los espacios trabajan con una metodología que permite adecuarse a las características de las estudiantes privadas de libertad⁶⁵, no todos están diseñados para el contexto institucional.

⁶⁴ Pude encontrar algunas actividades institucionales que cuentan con antecedentes autónomos, como ser un grupo de profesores de secundaria que comenzó a dar clases sin un programa institucional específico, pero la mayoría se trata de programas que son para la población nacional y que llevan las experiencias a contextos carcelarios (como capacitaciones del sector construcción que son iguales a las de afuera, programas culturales para poblaciones vulnerables en general, programas de educación de adultos o de educación no formal).

⁶⁵ Como ser las malas condiciones de estudio en cuanto a la disponibilidad de tiempo y espacio, o la imposibilidad de acceder a materiales o información de forma autónoma.

Esto implica manejos de tiempos, de recursos, de imprevistos, de gestiones diferentes según el tipo de institución en que se encuentran. Por ejemplo, el programa Fábricas de Cultura, que gestiona los talleres de joyería y serigrafía, es un programa nacional para poblaciones vulnerables, donde con el tiempo se han ido adaptando a las condiciones de la cárcel, por más que algunas de sus propuestas son de difícil realización en este contexto sin un dispositivo específico (como ser la comercialización de los productos). El taller de patchwork, como ejemplo inverso, es una experiencia de una institución nacional de capacitación laboral, pero que planifica la experiencia atendiendo a las condiciones de trabajo en la cárcel (incorpora, por ejemplo, un equipo de técnicos sociales para acompañar los procesos individuales de las internas y un técnico en emprendedurismo para desarrollar estrategia de organización que permitan la comercialización de productos).

(e) El contar o no con espacios físicos de trabajo propios es otra de las características que señalo, y refiere principalmente a la exclusividad o no del uso de dicho espacio. Esto es interesante en la medida en que habla del logro de permanencia a lo largo del tiempo en la institución y de una mayor posibilidad de generar espacios con reglas propias. Se pueden considerar ejemplos de esto los talleres productivos (cuentan con talleres con materiales y maquinarias) o las actividades de educación formal (cuentan con aulas), mientras que los talleres de danza armónica, yoga o fotografía trabajan a veces en el gimnasio, a veces en el salón de visita de un piso, a veces en el patio.

3.1.2.b Tipología elaborada

A partir del mapeo de las actividades educativas, sistematizando los cinco ejes de análisis mencionados, elaboré una tipología que permite analizar la heterogeneidad de las actividades que en la cárcel se realizan como educación. Considero que existen los siguientes cinco tipos de actividades: (a) actividades con fines de integración social, (b) con fines educativos, (c) para el fortalecimiento personal de las participantes, (d) con fines productivos y (e) con fines estratégicos. De ordenar el resto de las características en función de estos fines se podría conformar cada uno de los tipos de la siguiente manera⁶⁶:

(a) Actividades con fines de integración social: serían actividades que buscan

⁶⁶ A continuación se presentan los tipos sin detallar todas las actividades, para acceder a una presentación de cada una de las actividades se se puede ver el Anexo con las fichas sobre cada una de ellas.

generar herramientas básicas necesarias para poder participar de otros procesos de la vida en sociedad y el ejercicio de ciudadanía. Los saberes que se ponen en juego son generales, como conocimientos prácticos anclados en las experiencias cotidianas, y se proponen desarrollar capacidades básicas necesarias para otros procesos. La única actividad que se encontraría en este tipo, y la que es ejemplar, es el espacio de alfabetización. Es una actividad propuesta por una institución pública de educación a través de un programa que no es específico para contextos carcelarios, llevada a cabo por una única docente, centrada en lo educativo, que no contempla la contención de las estudiantes y que cuenta con un espacio de uso exclusivo (“la escolita”).

(b) Actividades con fines educativos, donde el fin de los saberes en juego es el desarrollo de conocimientos específicos, siendo que la utilidad de los mismos queda en un plano bastante relegado. Se trata de actividades todas propuestas por instituciones públicas de educación, llevada a cabo por docentes individualmente, que se centran en lo educativo y en conocimientos específicos, que no contemplan la contención de las estudiantes y no cuentan con espacios de uso exclusivo (si bien cuentan con aulas, estas son rotativas y usadas indistintamente). Se encuentran en este grupo los cursos de informática y la gran mayoría de los cursos de Educación Secundaria. Se podrían diferenciar estos en tanto los primeros tienen una utilidad asociada, en último término, a lo productivo (inserción laboral) mientras que en los segundos la utilidad está asociada a la continuación de estudios formales, técnicos o universitarios⁶⁷. Formalmente su utilidad sería la culminación de ciclos educativos y su acreditación.

Estos dos tipos mencionados, que se corresponden con la educación pública obligatoria en Uruguay y que involucran a las instituciones educativas públicas nacionales (las responsables de estos niveles educativos para toda la población) son las actividades que cuentan con una mayor trayectoria dentro de las cárceles y un mayor nivel de institucionalización a nivel de sus normativas⁶⁸. Esto repercute directamente en la definición de los criterios de inclusión y permanencia y en la redención de pena: para estas actividades el acceso es universal y la institución no puede superponer criterios

⁶⁷ En Uruguay, la Universidad de la República, única universidad estatal del país, exige a sus estudiantes haber completado el bachillerato como único requisito, y como tampoco exige una cuota o pago las estudiantes que acreditan este nivel educativo pueden automáticamente inscribirse en las carreras terciarias. Si bien esto no es usual, son muy pocas las mujeres privadas de libertad que se inscriben en la Universidad, es una posibilidad real que pesa mucho en los docentes, sobre todo en los de los últimos años de Bachillerato.

⁶⁸ Existe un acuerdo marco entre el Ministerio de Interior y la Administración Nacional de Educación Pública, así como reglamentos que especifican estas condiciones.

propios a la conformación de los grupos al menos formalmente, así como también está establecida en las normativas la cantidad de días que se redimen de pena. En el resto de las actividades, estos dos puntos suelen ser más confusos y por ende vulnerables a las dinámicas y manejos arbitrarios de la institución, más allá de las definiciones que se tomen.

Si tenemos en cuenta también que son de las pocas actividades que son accesibles para las mujeres de todos los niveles, muchas veces suelen tener un tenor más disciplinar: serán la primer experiencia en los sectores educativos de muchas internas, por lo que se evaluará fuertemente su conducta. Será la primer etapa del recorrido educativo de las internas.

(c) Actividades para el fortalecimiento personal de las participantes, donde el fin de los saberes en juego es el desarrollo personal de las participantes, de forma terapéutica u orientada a la salud, siendo esta su principal características, en conjunto con el énfasis en la contención de las estudiantes. Acá es más relevante la utilidad de los saberes que el tipo de saberes en juego, siendo que algunos se refieren a herramientas concretas (estrategias de respiración, por ejemplo) y otros a la utilización de recursos generales para esto (como la música o la escritura). Son actividades que contemplan la contención de las participantes (aunque no lo hace una de ellas, yoga) y que no cuentan con espacios de uso exclusivo. De la misma forma en que varían los tipos de saberes, se podría pensar en dos subgrupos: el primero agrupa algunos espacios de educación secundaria⁶⁹ y un espacio de educación no formal musical, se centran en lo educativo, parten de instituciones públicas y son llevados adelante de forma individual; y el segundo agrupa a los espacios de gimnasia, danza armónica y yoga, que parten de experiencias autónomas propuestas específicamente para el contexto de este centro, se centran en la salud y son llevados adelante por colectivos (excepto gimnasia).

(d) Actividades con fines productivos, que desarrollan propuestas donde circulan saberes fuertemente orientados al desarrollo de herramientas laborales y emprendimientos productivos. Todas provienen de instituciones públicas, salvo una de las experiencias la mayoría son llevadas a cabo por equipos de entre tres y cinco integrantes

⁶⁹ Si bien las actividades educativas de Educación Secundaria son todas parte del mismo programa y marco institucional, se diferencian en tanto sus docentes tienen gran libertad para manejar los cursos e imprimen en estos su impronta personal. Esto hace que algunos de ellos se orienten más a la continuidad educativa y otros, como los que se consideran aquí, a acompañar el proceso de las mujeres privadas de libertad preocupándose más de aportar herramientas para su desarrollo personal que en cumplir con los requisitos de la educación formal.

y no son parte de programas diseñados específicamente para el contexto carcelario. La mayoría no considera la contención de las participantes y sí tiene espacios de uso exclusivo. El grupo incluye los cursos o talleres de albañilería (el único que no cuenta con un espacio de uso exclusivo), patchwork (el único que sí considera, y fuertemente, la contención de las participantes), joyería, panadería y serigrafía⁷⁰.

Este grupo de actividades es especialmente exigente en cuanto a la continuidad de las estudiantes y sus posibilidades de desarrollar destrezas específicas, lo que pone en relieve los criterios de armado de grupos. En la medida en que estos se conforman con criterios externos a los de las actividades o sus participantes, surgen variedad de dificultades asociadas a la posibilidad de desarrollar las actividades necesarias (es necesario tener buena visión, o anteojos, para hacer joyería, por ejemplo) y a las posibilidades de conformar un grupo que pueda sostener un proceso por el tiempo suficiente para desarrollar las habilidades y oficios, si los criterios de selección fueron asignarle una actividad a alguien que no la tenía, más allá de sus intereses.

(f) Actividades con fines estratégicos, son aquellas donde la utilidad que se espera de los saberes es estratégica, buscando transmitir herramientas que permitan el desarrollo de alternativas para el enfrentamiento de situaciones problemáticas, habilitando espacios y transmitiendo herramientas que permitan a las mujeres reenfocar las situaciones (usualmente definidas como de opresión) que viven, para pensar nuevas estrategias de abordaje de las mismas. Se trata de actividades centradas en contenidos artísticos o educativos, que consideran la contención de las participantes y que no cuentan con espacios exclusivos. Varían en su anclaje institucional, siendo que una de ellas, el taller del Programa Aprender Siempre, es parte de una institución pública de educación, y no de un programa específico para el ámbito carcelario, mientras que las otras dos, el taller de fotografía y el grupo de teatro del oprimido, son experiencias autónomas.

3.1.2.c Recorrido usual por las actividades educativas.

Dentro de esta variedad de actividades educativas, existe un cierto recorrido o

⁷⁰ Probablemente los cursos de Belleza y Huerta también se incluyan en este conjunto, ya que se proponen formar peluqueras que puedan hacerse cargo de servicios de este tipo o transmitir conocimientos suficientes para el cultivo. No los incluyo ya que no pude entrevistar a las profesoras de estos cursos, que por motivos de salud no se encontraban trabajando durante el período de trabajo de campo.

trayecto usual, estrechamente vinculado al que la institución determina para la movilidad interna.

La primer etapa del recorrido educativo sería *“ganar la puerta”* y la actividad educativa principal es la educación formal, tanto Primaria como Secundaria. Como señalaba, estas actividades son las que se encuentran más institucionalizadas y esto les permiten imponer algunos criterios (principalmente la accesibilidad universal a sus clases, sin depender el nivel de seguridad) y con un reconocimiento social como derecho instalado que minimiza sus obstáculos. Comenzar a asistir a clases formales es la primer puerta a atravesar: permite salir del sector (en la mayoría de los casos en el 3º nivel) y entrar a un proceso que permitiría mejorar las condiciones de vida dentro de la cárcel.

Una vez que la participación es evaluada positivamente (en funciones de criterios que ya he mencionado), puede cambiar de nivel y optar entre una serie de actividades que no estaban autorizadas para el nivel 3. Esta siguiente etapa del recorrido, que es la última en muchos casos, consiste en mantener los beneficios ganados o mejorarlos. Dejar de participar implicaría un retroceso por lo que las mujeres tienden a anotarse a todas las actividades que pueden: continúan la educación formal (incluso completan diferentes bachilleratos) y empiezan a participar de actividades de los tipos productivo y estratégico, vinculadas estas al trabajo y a las propuestas artísticas. A su vez, en tanto estas actividades no son para todas sino para aquellas que cumplen con ciertas condiciones, los criterios de acceso suelen quedar en manos de los operadores con mayor nivel de arbitrariedad, basándose en criterios personales o en criterios institucionales aplicados de formas personales.

Este tránsito, realizado por la mayoría de las internas que estudian, se encuentra alineado con el recorrido del tratamiento penitenciario y no con los tránsitos educativos que cada una de las mujeres pudiera delinear. En la segunda etapa muchas veces las mujeres privadas de libertad continúan haciendo actividades compulsivamente, y el sentido de la educación sigue siendo el dominante en la institución: la educación sirve para mejorar (o mantener) las condiciones de vida, para redimir pena y salir antes, para matar el tiempo.

Las actividades con fines educativos y de integración social suelen ser las primeras de este recorrido, acompañadas de las de fines de fortalecimiento personal; las actividades estratégicas solo son accesible, en la mayoría de los casos, una vez que se

han pasado ciertas etapas y abierto ciertas puertas. Las que se encontraría en último lugar, las que de alguna forma más restringe la institución, son aquellas con fines productivos. La posibilidad de acceso a las diferentes actividades según el nivel de seguridad involucrado se puede observar en el gráfico presentado en la página 82.

Los docentes que trabajan mayormente con estudiantes que estarían en estas etapas suelen identificar como su principal dificultad el tener que motivar a estudiantes sin que a ellas les importe o interese la propuesta educativa. Esta situación suele implicar también la culpabilización de las internas por hacer un uso utilitario de las actividades educativas, a veces con reproche, a veces con resignación (¿quién puede culparlas de querer irse?), a veces infantilizándolas (“*ellas no saben lo que es bueno*”, dicen algunos funcionarios), pero invisibilizándose que la educación si bien no es obligatoria sí es coactiva, ya que la participación o no tienen consecuencias importantes en las condiciones de vida en que se cumple la pena y en la duración de la misma.

Hay una tercera etapa del recorrido que es aquella donde algunas internas logran, estando ya en un nivel de seguridad 1 o 2, apropiarse de los espacios educativos. “*Vos entrás en todas las puertas buscando en cuál te podés quedar*⁷¹”. En estos casos, usualmente en actividades productivas o artísticas, se dan procesos que permiten resignificar el encierro: se crean grupos con vínculos fuertes y lazos de solidaridad, las necesidades de las internas se instalan sobre los objetivos que traían los docentes o coordinadores; cambia el sentido de la educación. Para las mujeres no deja de ser importante mantener buenas condiciones de vida, ni salir antes redimiendo pena ni mantener ocupado el mayor tiempo posible, pero comienzan a trabajar en otros ejes que trascienden la visión instrumental y habilitan procesos más alejados de las líneas disciplinares del tratamiento penitenciario.

El egreso y las dificultades de inserción en el mercado laboral, la falta de trabajos dignos e ingresos para afrontar los gastos propios (y ajenos) durante el encierro⁷², la limitación del poder de la administración de la institución exigiendo la adecuación a las normativas vigentes, el estigma con que cargan las mujeres privadas de libertad y el desconocimiento social generalizado de sus situaciones y condiciones de encierro. Estos

71 Expresión de una estudiante, extraída de una entrevista.

72 Durante la privación de libertad una serie de productos básicos no son provistos por la institución de forma regular, por lo que las visitas suelen llevarlos. En familias de escasos ingresos, estos gastos pueden ser un problema y las internas buscan la forma de generar recursos para esto. También hay muchos casos donde la mujer era el principal sostén económico de la familia, por lo que se ve en la necesidad de aportar ingresos a quién se hace cargo de esta función durante el cumplimiento de su pena.

son ejes de trabajo de algunas actividades educativas que se desarrollan con aquellos colectivos donde se dan procesos de apropiación, que emergen del proceso, donde los docentes se adaptan a los procesos que las mujeres hacen andar y donde para las mujeres la participación comienza a ser vivida como una elección y una apuesta a sostener.

Como es esperable, este tipo de procesos enfrenta más dificultades que los anteriores: la institución carcelaria suele responder de forma negativa, no tramitando autorizaciones, considerando como mala conducta algunos cuestionamientos o no logrando responder adecuadamente a las exigencias de las actividades; los responsables externos suelen ser tachados de “revoltosos” y cuentan con menos apoyo desde la institución; las mujeres privadas de libertad son tildadas de “rebeldes” y son más controladas y, principalmente, deben mantener una estabilidad emocional para sostener procesos, grupales y de confrontación con la institución, que el encierro de por sí suele dificultar.

El acceso a estas actividades educativas implica atravesar este proceso: adaptarse a las normas de la institución, con grados de sometimiento y grados de explotación del sistema, para luego de esto acceder a espacios donde se puede resignificar el encierro y actuar sobre él.

3.1.3 Diferentes objetos de intervención: individual, colectivo y dinámica institucional.

Las actividades varían también en el foco de intervención que se proponen. Como he señalado en apartados anteriores, la sola existencia de estas actividades tienen consecuencias para la dinámica institucional, siendo motor de cambios a mayor o menor escala, más o menos sostenidos en el tiempo. Sin embargo, algunas de ellas se esfuerzan especialmente por generar cambios en algunos de estos niveles (individual, grupal o institucional), considerando así sea solamente los objetivos que se proponen y no la variedad de efectos que puedan tener.

Todas las actividades tienen la intención de intervenir a nivel individual, ya que tienen objetivos que apuntan a las participantes de las actividades: desarrollar habilidades, contener afectivamente, transmitir herramientas prácticas o cognitivas.

A su vez, algunas actividades se proponen también generar cambios a nivel del

colectivo, ya sea en la totalidad de las mujeres privadas de libertad en este centro, o en colectivos específicos creados o ya en funcionamiento (por ejemplo, las internas de los sectores con menores oportunidades educativas).

Los objetivos a nivel de la población total que tienen algunas actividades están vinculados al control: tranquilizar a las internas y motivarlas para que se integren al tratamiento. Lo primero en tanto las actividades “tranquilizan” a las mujeres conflictivas de forma que hay menos problemas en la cárcel en general, y lo segundo en tanto se pretende evidenciar el hecho de que la participación tiene consecuencias positivas en la vida cotidiana y en las condiciones de reclusión de cada reclusa, “*para que vean como esto las ayuda*”⁷³. Las actividades en las que esto aparece como un objetivo o elemento importante suelen ser aquellas donde los funcionarios de la institución tienen más incidencia en su diseño, lo que se relaciona con la alineación de estos esfuerzos con los institucionales (controlarlas y motivarlas para que se “rehabiliten”).

El trabajo con colectivos específicos se vuelve más difícil en este contexto, ya que una de las características generales tiene que ver con la alta rotación de las participantes y, por ende, de los grupos que se conforman. Si la transitoriedad es, por definición, característica constitutiva de la privación de libertad, la movilidad dentro de la institución es una parte imprescindible de su funcionamiento (dentro de la *progresividad*) e implica el cambio en la cotidianeidad y en las opciones de actividades y formas de organización del tiempo con que cuentan las mujeres. Esto, sumado a las disposiciones específicas de circulación y acceso que se determinan en función de la ubicación de las mujeres, hace que los cambios en las condiciones de reclusión (cambios de piso o sector) influyan en los grupos que se conforman en las actividades. El lograr la conformación de grupos más allá de los sectores de alojamiento y sostenerlos en el tiempo, es una de las formas en que se buscan modificaciones en los colectivos y también en la institución desde algunas de las actividades (por ejemplo, el grupo de teatro del oprimido propone que las participantes del grupo puedan tener reuniones de ensayo sin necesidad de que vengan las personas que lo coordinan, lo que apunta el fortalecimiento del grupo y modifica normas que la institución tiene definidas, como ser la imposibilidad de reunión de internas solas en un aula).

Algunas actividades además se proponen incidir a nivel institucional específicamente, lo que también tendría consecuencias en el colectivo de mujeres, pero a

⁷³ Expresión de un funcionario, extraída del diario de campo.

través del cambio de procesos institucionales. Algunas actividades han dedicado tiempo y recursos humanos, con costos altos en desgaste de estos últimos principalmente, a negociar nuevas condiciones de trabajo para los docentes y para las participantes de las actividades. Los procesos en los que se han concentrado pasan por controlar el uso de los tiempos (horarios de comienzo y fin según la actividad y no según los horarios de los funcionarios), en negociar las normas de funcionamiento de los espacios propios sin intromisiones de los funcionarios, en exigir la explicación de las sanciones que se aplican a las participantes cuando imposibilitan la continuidad, en controlar los criterios con que se selecciona a las participantes. Estos procesos suelen generar resistencias varias en la institución, tanto formales (no autorización de solicitudes realizadas) como informales (resistencias en los funcionarios involucrados, demora excesiva en trámites que conllevan la falta de avance en los procesos administrativos), pero tienen logros importantes a mediano y largo plazo. Algunas de las condiciones habilitadoras que se identifican en el sector de educación en esta cárcel están vinculadas a negociaciones de este tipo realizadas por actividades previas.

En este último punto, y como mencionaba antes, las actividades educativas aparecen nuevamente con un potencial importante para transformar las condiciones de privación de libertad de las mujeres, generando cambios en las formas de organización de la cárcel en sí. Este es un proceso que no se explica solamente por los actores externos que se acercan, sino que se dan en consonancia con tendencias de cambio institucional (la reforma en su conjunto conlleva cambios importantes) encarnadas en funcionarios que asesoran y acompañan estas actividades, apoyando las exigencias de cambios institucionales realizadas por los actores externos.

3.1.4 Los criterios de acceso a las actividades: la educación como posible bisagra entre la institucionalidad y la dinámica social de las mujeres privadas de libertad

Las actividades educativas se diferencian también en cuán estructurados formalmente o no son los espacios por parte de quién los propone, y cuánta posibilidad tienen las mujeres privadas de libertad de adecuar el espacio a sus necesidades. La estructuración del espacio referida se observa, principalmente, en la educación formal, que tiene objetivos y contenidos más definidos, con una metodología en la gran mayoría

de los casos adecuada a las características de las estudiantes y el contexto⁷⁴, y también en la definición del criterio de inclusión de estudiantes a la misma⁷⁵.

El criterio de inclusión refiere a la definición de cuáles son las características o requisitos con que debe cumplir una mujer para poder participar, que mencioné en el apartado 2.5.4 y donde me detendré ahora. Este criterio es definido por diversos actores y según diferentes elementos. Al respecto, encontré tres modos principales de definición de los criterios de inclusión según el actor que lo establece:

(a) Criterio impuesto por la institución externa que propone la actividad: son casos en los que los criterios de inclusión son marcados por la institución responsable de la actividad. El ejemplo típico es Educación Secundaria, donde para acceder hay que tener educación primaria completa y las asignaturas según un sistema de previaturas propio. Además, como a nivel de la política educativa nacional se ha buscado universalizar la educación secundaria en toda la población, se impide que se pongan restricciones en función de la organización de la cárcel (niveles de seguridad), por más que los mecanismos cotidianos de obstaculización de la circulación (aislamientos, requisas, sanciones graves) dificultan la asistencia. En este caso se defiende la educación como un derecho, y se logra que no hayan restricciones por régimen de privación de libertad: todas las que cumplan con los requisitos pueden participar, sin importar su situación en la cárcel.

(b) Criterio impuesto por la institución carcelaria: se trata de criterios que los funcionarios de la cárcel, operadores en la mayoría de los casos, definen o sugieren a los docentes para definir quiénes pueden participar, ya sea armando los grupos o determinando en qué sectores específicos se realizará la inscripción. Los criterios que se mencionan para tomar estas decisiones tienen que ver con el clima de sectores en particular (evitando los problemáticos) o de igualar las oportunidades para todos los

⁷⁴ Cuando menciono que la metodología es adecuada a las características de las estudiantes me refiero a que la mayoría de los docentes de educación formal toman herramientas de la educación para adultos, donde se centra el trabajo en las experiencias de vida de los estudiantes para vincular los contenidos desde ahí, además de considerar las condiciones de estudio posibles en el encierro. Esto tiene muchas particularidades dentro de la cárcel, ya que muchos de los temas resultan removedores para las internas.

⁷⁵ Para considerar la posibilidad de acceso a las actividades, además de esto es necesario considerar la posibilidad de permanencia dentro de la misma. Esta refiere a las condiciones que hay que cumplir para mantener el lugar de estudiante en cada actividad. La mayoría exige 75 por ciento de asistencia, salvo Educación Primaria y Secundaria, donde las estudiantes pueden presentarse solo a la evaluación final sin asistir al curso. A su vez, esto está fuertemente condicionado por el sector donde se encuentre la mujer alojada, ya que tiene mayores o menores dificultades para acceder a clase en función de si debe ser trasladada por un funcionario o puede circular sola, y mayor o menor estabilidad en el clima de su sector.

sectores. Los casos ejemplares serían danza armónica, donde se sugirió a las responsables trabajar con el cuarto nivel porque no tenían ninguna otra actividad, o el caso de informática DSEA, donde la docente-operadora decidió empezar por los pisos con mejor conducta.

(c) Criterio impuesto por las participantes: se trata de espacios donde el criterio es marcado explícitamente por la institución carcelaria o por los responsables, pero que en tanto se proponen procesos con fuerte compromiso de las participantes dejan lugar, de forma más o menos intencional, a criterios propios de la vida social de las internas. Ellas mismas convocan a sus compañeras o evitan a las que consideran que pueden dañar el espacio, y los responsables de los espacios reconocen que no logran controlar o incluso conocer los procesos de conformación grupal.

Aquellas situaciones donde las propias participantes del grupo determinan los criterios de inclusión pueden considerarse como espacios intermedios entre los dos subsistemas culturales presentes, ya que se trataría de una actividad determinada por criterios propios de la vida intracarcelaria pero con consecuencias importantes en el orden carcelario, dado que estas actividades pueden implicar incidencia en el tiempo diario de encierro, en la duración de la pena, en los contactos que se establecen con el afuera y en las posibilidades de vincularse entre las propias mujeres.

Las actividades educativas también son posibles bisagras en tanto permiten a las internas proponer actividades a consideración de la institución, que serán o no aprobadas e institucionalizadas. Aparece un caso de este tipo, las clases de gimnasia, donde una interna es la profesora y los operadores del área, deportiva en este caso, son quienes se encargan de las tareas operativas necesarias⁷⁶. El proceso parecería estar vinculado a intereses de internas en particular, que desarrollan proyectos de actividades en acuerdo con los operadores, estos deben ser aprobados por una junta de las autoridades de la institución, y una vez que lo son comienzan a funcionar abiertos a otras compañeras. Este proceso implica para las internas que lo proponen una redención importante de pena (25 días por aprobación de proyecto), la posibilidad de considerar la tarea como laboral con su consecuente paga (peculio), y una actividad más a disposición de las internas, con grandes probabilidades de responder a necesidades relevantes de ellas en tanto su origen se vincula a éstas.

⁷⁶ Sobre el final del período en que se realizó el trabajo de campo se conformó también un grupo de tejido que parecería tener un proceso similar.

La categoría ajuste secundario propuesta por Goffman, y mencionada en el apartado 1.2.1, puede también ayudar a comprender los procesos que pueden involucrarse con las actividades educativas en tanto espacio institucional con posibilidades de canalizar intereses y necesidades de las internas. Se podría pensar que las internas participan en estas actividades *sustituyendo* los objetivos institucionales pero en pos del logro de objetivos propios (podría encontrar varios ejemplos: establecer relaciones con personas externas, la identificación de nuevos abogados, la obtención de recursos recreativos como libros, la reunión con compañeras que no ven en otros espacios, la distención), y también que *explotan* los objetivos institucionales en su interés (también hay muchos ejemplos: la reducción de pena podría pensarse en ese sentido ya que hay mujeres que ocupan todo el tiempo disponible según la redención posible, el involucramiento en tareas de gestión que permiten crear espacios propios y rutinas de trabajo cuasi laborales, el acceso a materiales de escritura). Las actividades educativas permiten a las mujeres que participan incluir organizadores de la cotidianeidad donde pueden alejarse de los imperativos de la institución sin sacrificar por eso los beneficios que el involucramiento con los espacios institucionales ofrece.

3.1.5 Importancia de las actividades educativas como nexos con el afuera

Como mencioné previamente, las actividades educativas permiten generar una gran variedad de vínculos con el mundo exterior a la cárcel. Por un lado, permiten que una diversidad de instituciones se vinculen con el ámbito carcelario (antes listé seis instituciones diferentes), al mismo tiempo que permiten que una cantidad elevada de personas externas a la institución entre sistemáticamente (50 docentes asisten semanalmente a la institución en los períodos en que todas las actividades están funcionando) a las que se suman invitados especiales o coberturas de prensa que pueden acompañar estas instancias.

A su vez, también permiten que algunas estudiantes salgan diariamente de la cárcel a estudiar. Esto se vio en dos casos durante el período de trabajo de campo, aunque hay antecedentes previos, y se trata de dos estudiantes que realizan cursos de educación técnica en instituciones públicas de educación; en uno de ellos se trata de la continuación de uno de los cursos que se brinda en la cárcel. Además de estas, existen actividades que implican también la salida de sus participantes en situaciones puntuales, para lo que está

previsto un operativo policial de seguridad, que permiten la vinculación con las redes de la actividad en cuestión. En este período se realizaron muestras de productos del taller de patchwork para las que salió una mujer y se presentó la obra de teatro del grupo de teatro del oprimido en una sala de la ciudad de Montevideo⁷⁷.

Por último, existe la posibilidad de que las mujeres que se encuentran realizando algunas de las actividades puedan continuar realizándolas en instituciones externas una vez que son liberadas, lo que permitiría crear un espacio con presencia en la vida intra y extracarcelaria. Si bien esto es una posibilidad en varias de las actividades, sólo supe de un caso de este tipo: el grupo de teatro del oprimido que coordina la actividad dentro de la cárcel también tiene un espacio externo al que se integró una de las participantes una vez que fue liberada.

Además de un nexo con el afuera, las actividades educativas se presentan como una posibilidad de nexo con el adentro para aquellas personas u organizaciones con interés en intervenir en el ámbito carcelario. De las diferentes formas en que se pueden vincular dichos actores con la institución, las actividades educativas parecerían ser las más accesibles ya que cuentan con el visto bueno de la institución desde un principio por ser consideradas inofensivas y cuentan con una relativa libertad de funcionamiento una vez que se logra el acceso. No son simples las gestiones institucionales necesarias, ya que implica tiempo y energía para dar continuidad a la cantidad de trámites necesarios.

También las actividades educativas permiten otro tipo de intercambio, en este caso de información y vehiculizado por la propia institución carcelaria: la variedad de notas institucionales sobre los éxitos de las actividades. Se trata quizás de las noticias más difundidas desde el sistema (en conjunto con las mejoras de infraestructura), y son muy valoradas y difundidas debido a que se erigen como el principal indicador de los logros del *tratamiento penitenciario*. La institución se apropia de los procesos de algunas de las actividades educativas, significándolos como *rehabilitación exitosa* más allá de cuál sea el objetivo, contenido o proceso de la actividad en cuestión.

⁷⁷ Las salidas mencionadas implicaron meses de gestiones, insistencia por parte de los docentes y de algunos operadores penitenciarios, y se lograron en todos los casos de forma parcial: no salen la cantidad de mujeres que se había solicitado y se designa a una que no es la que habría designado el grupo, o se planifican dos presentaciones de la obra de teatro y sólo se puede realizar una.

3.2 Actores involucrados

Son principalmente tres actores diferentes los que se encuentran involucrados en las actividades educativas: los docentes o quienes brindan las actividades, los funcionarios del área educativa y las estudiantes o participantes. Si bien podría pensarse que debería haber policías, es notorio como estos no se encuentran presentes en el entorno de las actividades, salvo aquellos que controlan el ingreso de los docentes ubicados por fuera del sector educativo. Sí se encuentran involucrados los coordinadores de las actividades, donde en algunos casos tienen más presencia o contacto con la institución o las estudiantes, pero esta es más bien esporádica y puntual.

3.2.1 Docentes o responsables directos de las actividades

Los perfiles de los docentes son variados, así como también lo son las formas en que estos se organizan para trabajar. En cuanto a la formación, la mayoría tienen formación específica como docentes, egresados de Magisterio o de Profesorado, y quienes no tienen formación de este tipo sí la tienen en el área temática donde se desempeñan. No hay casos de personas sin formación o sin experiencia que coordine actividades. También es notorio que la gran mayoría de los docentes cuenta con experiencias previas en el contexto carcelario: durante el período en que se realizó el trabajo de campo, solo una de las actividades se encontraba en su primera edición, el taller de Patchwork⁷⁸, mientras que todas las demás iban al menos por su segundo ciclo (llegando a un máximo de 4 años de antigüedad, desde la inauguración de la Unidad). De las que iban al menos por la segunda edición, es notorio como algunas de ellas involucraban a docentes que además contaban con experiencia en otros centros de reclusión antes de trabajar en éste. Se trata de los programas institucionalmente más fuertes (educación formal⁷⁹ y educación no formal del Ministerio de Educación y Cultura). No obstante, son también numerosos los docentes para los que su experiencia en este centro, si bien ya de al menos un año, era la primer y única experiencia en contextos de encierro (es el caso de la totalidad de espacios autónomos, y algunos institucionales también, ocupan docentes que solo han trabajado en este centro).

⁷⁸ Este taller además se define como un proyecto piloto, por el convenio institucional que lo posibilita y porque se espera se puedan desarrollar experiencias nuevas en función de la evaluación de esta.

⁷⁹ El grupo de docentes que concurre por Educación Secundaria, que involucra a 14 personas, incluye una docente que no tenía experiencia en contexto de encierro y una docente que solo ha trabajado en este centro, pero la gran mayoría ha trabajado en otras cárceles antes de comenzar aquí.

Creo que el hecho de que la mayoría de los docentes se mantengan por más de un año, repitan su experiencia como docentes en este contexto, habla de que se encuentran trabajando cómodamente en el ámbito carcelario, además de que ya han transitado procesos de adaptación. Esto tiene un correlato en la evaluación que hacen de su experiencia, donde la mayoría se encuentra a gusto, por más que puedan identificar dificultades para el trabajo.

Una de las características más comunes en los responsables de las actividades tiene que ver con el compromiso afectivo que involucran en la tarea, el que se ve de diversas maneras en las actividades. Por un lado, como mencionaba, algunas de las actividades se proponen generar dispositivos de contención de las participantes, acompañando los procesos de aprendizaje que desarrollan. También se ve el compromiso afectivo en el tipo de vínculo que establecen los responsables con las participantes, donde a veces aparecen fundamentos metodológicos para esto: es necesario que el vínculo sea bueno para sostener la actividad, al tiempo que es también el primer paso para habilitar procesos de aprendizaje con estudiantes que no suelen tener interés por los espacios educativos *per se*, incluso en algunos casos rechazo explícito. Los docentes lo explican de diversas maneras. En algunos casos como una necesidad metodológica para generar climas de aprendizaje propicios, dado que las estudiantes viven en climas de estrés y poca apertura a las situaciones nuevas. En otros, como una forma de abordaje de los problemas que se quiere trabajar, ya que estos implican un posicionamiento en situaciones altamente complejas emotivamente. También como una forma de mantener la asistencia de las estudiantes, en tanto les permite estar atentos a sus intereses y situaciones específicas, lo que consideran que es imprescindible para que una estudiante no abandone el curso; y por las propias características del vínculo docente-estudiante.

Este último punto es interesante, y además aparece en casos en los que no necesariamente se está buscando el vínculo afectivo. De la misma forma que una maestra de primaria conoce situaciones de las familias de sus alumnos, los docentes tienen acceso de primera mano a las diferentes situaciones de la vida carcelaria, intensificado esto por el hecho de que la forma de trabajo con adultos implica un

Viñeta 5: el compromiso de los afectos

"Hay días que va bien, pero hay otros que llegás a tu casa y vomitás toda la noche, o te despertás. Yo sé que el lunes de noche es una noche difícil, sueño y me pasan cosas".

Otra profesora cuenta que por cada dos años que trabaja en la cárcel interrumpe uno, ya que las historias de sus estudiantes le generan angustia e impotencia. Angustia por el desamparo, e impotencia por saber cómo viven y no encontrar formas de hacer algo al respecto.

trabajo fuerte con las experiencias de vida de las estudiantes. Si bien es notorio que las estudiantes tienen cuidado de que los profesores no estén en contacto con las situaciones de violencia que se desarrollan fuera de sus aulas, las condiciones de vida de las internas irrumpen en los espacios educativos y aparecen con fuerza denuncias de condiciones de vida inadecuadas (mala calidad de la comida, dificultades en la atención de la salud, vínculos nocivos con funcionarios, situaciones familiares complicadas o directamente ausencia de las familias). Esto exige a los docentes un importante compromiso a nivel afectivo, ya que se trata de problemas complejos donde deben resolver de qué forma manejarlos, ya sea buscando la manera de dejar el tema de lado, mediándolo con los contenidos específicos de su actividad, escuchando a las internas y aconsejando desde sus perspectivas personales, o incluso, llevándolos a radicar denuncias con superiores. Esto aparece, siempre, como algo complejo y desgastante para los docentes.

En este aspecto son importantes los dispositivos de respaldo con que cuentan los docentes, y que en algunos casos pueden convertirse en dispositivos de cuidado⁸⁰. Como señalaba, la mayoría de los docentes que trabajan solos en la cárcel cuentan con espacios de reunión cada cierto tiempo o con algún superior de referencia, pero no suelen ser estos temas los que se trabajan en dichos espacios. Si bien la necesidad de hablar de esto puede desahogarse en ellos, no son sus objetivos analizarlos o diseñar estrategias de cuidado. Los espacios donde los docentes trabajan en grupo en la misma cárcel tampoco tienen dispositivos propios para procesar las formas en que el trabajo les afecta, aunque podría pensarse que el dispositivo colectivo hace, por sí mismo, que la exigencia afectiva se comparta, se colectivice desde un principio, y de ésta forma las exigencias del trabajo este contexto (de vinculación con las estudiantes, de coordinación grupal y de articulación con la institución y sus funcionarios) se amortigüen.

Más allá de la forma en que cada uno de los responsables pueda manejar la exigencia afectiva, la necesidad de denuncia que puede verse en las estudiantes los obliga a tomar solos otra serie de decisiones, vinculadas a qué hacer con el conocimiento de dichas situaciones. Las posibilidades de responder a esta preguntas cambian cuando la pregunta se la hace una persona que cuando se la hace un colectivo de personas.

80 No todas las coordinaciones puede definirse como espacios de cuidado, y sería necesario profundizar más en esto para avanzar en su análisis (¿qué es el cuidado del docente? ¿cómo se hace? ¿quién lo hace? ¿a través de qué metodologías y con qué recursos?), ni tampoco son iguales para todos. Un mismo espacio puede ser *“fundamental, es donde vamos y hacemos terapia, es importantísima por todas las dudas que tenemos, lo que pasa en la semana”*, en palabras de una profesora, y para otra persona vivirse como un *“espacio desgastado y desvirtuado. Era interesante al principio, pero ahora se dedica más a la catársis de algunos compañeros y al rezongo por parte de autoridades a docentes”*.

Volveré a este punto en el apartado 3.3.

Si bien en los relatos de los docentes aparecen otros indicadores de la exigencia del trabajo (la necesidad de tomarse el día libre luego de ir a la cárcel, el malestar estomacal durante el resto del día) éste es reconocido por la inmensa mayoría (salvo un docente) como un trabajo gratificante y disfrutable. De la misma forma que reconocen la carga afectiva como exigente, también la valoran como positiva y enriquecedora.

3.2.2 Funcionarios del área educativa

El perfil de los funcionarios del área educativa es un tanto más homogéneo que el de los docentes. Se trata de ocho funcionarios en total, organizados en 3 niveles jerárquicos (un operador “grado V Supervisor”, un operador “grado III Encargado” y seis operadores “grado I”). La formación de los diferentes operadores se refleja en el nivel jerárquico, ya que los operadores grado V y III cuentan con estudios universitarios avanzados y los operadores grado I oscilan entre ciclo básico completo (educación media) y bachillerato completo (educación media superior). Todos los operadores realizaron la formación como operadores penitenciarios y son de la primera generación en la que la formación fue la más similar a la formación policial y no han tenido instancias de formación posteriores. Ninguno de ellos tienen formación en educación o gestión educativa, por más que una de ellas realizó un curso de docente de informática para la gestión del laboratorio de informática que existe en la Unidad. Así, el fuerte de estos operadores es su experiencia dentro del sistema, ya que la mayoría de ellos tiene por lo menos tres años de experiencia en esta cárcel, habiendo transitado todo el proceso de reforma.

Las tareas que conciernen a estos operadores son administrativas (organización de la documentación de las estudiantes, obtención de la misma en otras instituciones, realización de informes mensuales y semestrales, inscripción y armado de listas, control de inasistencias de estudiantes y docentes, procesamiento de asistencias para trámites de redención de pena, entrega de constancias de estudio), operativas (ir a buscar y llevar a cada una de las estudiantes que precisan custodia en el traslado del sector de alojamiento a las clases, abrir los salones a los profesores, entregar los materiales que se precisan tanto a los profesores como los útiles escolares a las internas), asistir a las demás tareas de la Subdirección de Tratamiento en la medida en que es necesario⁸¹, y de

81 La trayectoria laboral de los operadores del área educativa, probablemente de toda la institución, implica

vinculación con los docentes y estudiantes. Esto implica el trato directo con los docentes, estando a su disposición frente a inconvenientes o situaciones atípicas, introduciendo a los nuevos docentes y asesorándolos frente al funcionamiento de la cárcel y sus gestiones. Para la mayoría de los docentes, el vínculo con la institución se da siempre y únicamente a través de los operadores del área educativa, y es evaluado de forma positiva: los operadores están a disposición, ayudan a los docentes con las situaciones que ellos no pueden manejar y además “los cuidan”, evitando que las situaciones problemáticas o violentas del contexto carcelario lleguen a los docentes o queden en sus manos.

Los operadores también son quienes realizan la inscripción administrativa y la convocatoria a las actividades, lo que es importante ya que de hecho median entre las estudiantes y los docentes durante las primeras etapas de cada actividad. Estos últimos no tienen permitido circular por los pisos, por lo que no pueden realizar ellos directamente la invitación y convocatoria. Esto es problemático en algunos casos, ya que usualmente los operadores no conocen en profundidad las propuestas de las actividades, menos aún antes de que comiencen, lo que hace que la convocatoria se realice en función de sus objetivos, que siempre es motivar a las posibles participantes para aumentar su cantidad, por más que en algunos casos se alejen de la propuesta real de la actividad. Esto se vuelve problemático en tanto las estudiantes llegan con expectativas equivocadas o con desconocimiento de la propuesta. Algunas actividades han desarrollado formas de convocatoria novedosas, que les permiten llegar a las posibles participantes directamente. Se trata de actividades que he tipificado como con fines estratégicos y que se centran en lo artístico; el grupo de teatro del oprimido presentó una función de teatro foro donde invitó a todas las mujeres de la institución (aunque luego la institución seleccionó a

Viñeta 6: des-informaciones en la convocatoria a las actividades.

Una tarde se iba a realizar una función del grupo de teatro del oprimido (Grupo "Las olvidadas") que se desarrollo en la misma institución. La obra de teatro, guionada y dramatizada por el mismo grupo, se llama "El día después de..." y trata sobre la vuelta a la familia luego de la prisión. Muestra las diferentes exigencias familiares que se encuentra y las dificultades que tiene, por ser ex-presa, para conseguir trabajo. La obra termina con la vuelta a delinquir de la protagonista, y la vuelta a la cárcel.

A esta función se invitó a los niveles 1 y 2, y la convocatoria, en un caso en que pude presenciaria, era "*a una obra de teatro, muy divertida, muy artística*". Frente a la pregunta de si había títeres, se respondió que sí, que a los niños también les iba a gustar.

la rotación por los diferentes cargos que pueden ocupar de acuerdo a su grado. Salvo algunos casos excepcionales que trabajan en el área desde su ingreso, la mayoría ha trabajado en los sectores de alojamiento suscriptos a la Subdirección de Seguridad lo que hace que tengan conocimiento de la forma de trabajo de la mayoría de los demás puestos y puedan ocuparlos cuando existe ésta demanda.

quiénes invitar) y fue su presentación e invitación a participar, y la fotógrafa responsable del taller de fotografía realizó una exposición que circuló por todos los pisos antes de proponer el taller.

El vínculo que los funcionarios establecen o deben establecer con las estudiantes es más complejo y más exigente. Además de llevarlas y traerlas (“bajarlas y subirlas”), deben establecer vínculos que potencien el interés de las estudiantes en las actividades pero de una forma profesional y distante, éste es el encargo que se les realiza desde la institución, especialmente desde el proceso de reforma. Este buen vínculo se establece usualmente sobre la diferencia con otros operadores de otras tareas más vinculadas a las condiciones de seguridad y pasan por la calidad humana del vínculo y el “aliento” frente a las situaciones en que se pone en duda la continuidad de la asistencia por parte de las mujeres privadas de libertad, pero con cuidado de que no sea coactiva: *“ellas vienen si quieren, nosotros no las podemos obligar”*⁸². Sin embargo, como son los responsables del armado de los grupos de algunas actividades y quienes elevan informes de conducta de las internas cuando son solicitados y a la oficina de redención de pena por estudio, se puede pensar que manejan una cuota de poder que incide en las posibilidades de acceso de las mujeres privadas de libertad a algunos espacios, especialmente las actividades educativas con fines productivos.

El objetivo de los operadores penitenciarios del área educativa es siempre aumentar la cantidad de internas que participan en actividades, lo que se combina en algunos casos con el objetivo de los operadores penitenciarios vinculados a áreas de seguridad que es mantener el orden. Así los operadores del área oscilan entre los intentos de motivar a las internas y alentarlas para que no dejen de estudiar, y encontrar algo que hacer para que pasen el tiempo “tranquilas”. En ninguno de los casos los operadores intervienen en las actividades o realizan propuestas preocupados por los contenidos o aprendizajes esperados, ya que esto aparece como secundario frente a las necesidades anteriores.

La acción de los operadores guiada por estos objetivos trae dificultades para las actividades, ya que muchas veces llegan participantes que no saben a dónde van (se convoca a un taller de hip-hop como si fuera un espectáculo o baile, por ejemplo), se transmite información errónea sobre los requisitos y condiciones de la redención de pena (se informa que quien deja de venir no puede dar el examen final que es el que redime pena, lo que es equivocado pero se fundamenta en promover que se mantenga la

⁸² Expresión de un funcionario, extraída del diario de campo.

asistencia) y además se inscribe a internas para actividades en las que no tienen ni el interés ni las capacidades mínimas necesarias, lo que las lleva a asistir una o dos clases y abandonar. Esto es una dificultad especialmente para las actividades productivas, que exigen procesos a mediano plazo, muchas veces basados en la conformación de grupos, y con materiales costosos.

Los operadores tienen entonces un trato directo con las internas, desde un lugar de poder asimétrico (ellos controlan el acceso a las actividades y realizan informes de evaluación), que les permite realizar constantemente evaluaciones de hecho. Es notorio como se identifican rápidamente internas “*buenas*” y “*que estudian*” de otras que “*están de vivas*”⁸³, y es notorio cómo mientras algunas internas puntualmente, aquellas que se han ganado el respeto de los funcionarios, son escuchadas, las mujeres privadas de libertad como conjunto aparece fuertemente deslegitimado en el discurso de los operadores. Así, al generalizar, las internas son consideradas manipuladoras (“*se hacen las inocentes*”) y no confiables (no se come la comida de la institución argumentando que, además de que está en mal estado, son las internas quienes las preparan), siempre son las primeras responsables cuando faltan cosas y, a no ser que ya hayan demostrado ser “*buenas*”, siempre que hay problemas se las responsabiliza. Un ejemplo es la forma en que se explica la baja asistencia a clases, ya que parecen dominar discursos que lo explican por que las internas son “*vagas*” o “*desinteresadas*”, que se imponen al hecho de que hay diversos procedimientos institucionales que dificultan la asistencia (traslados, sanciones, ausencia del funcionario que debe autorizar la salida del sector en el momento en que se va a buscar a la participante, por mencionar ejemplos), lo que también es conocido y denunciado por los mismos operadores.

Además de esta imagen deslegitimada de las internas, también aparece, por momentos, una infantilización de las mismas en algunos de los funcionarios: las internas son vistas como niñas o adolescentes irresponsables, que no pueden hacerse cargo de las decisiones sobre su propia vida, y donde es necesario intervenir. El lugar de la intervención muchas veces es referido directamente como paternal: los operadores “*son como mami y papi que las llaman para ir a la escuela*” o “*ellas siempre toman la decisión más fácil, nosotros tenemos que tomar la mejor*”⁸⁴. Las mujeres son así consideradas incapaces, lo que se contradice con el discurso donde es una decisión de las internas por participar ya que las actividades no son obligatorias teóricamente.

83 Idem.

84 Idem.

La conformación del grupo de operadores, si bien es relativamente estable dentro de este contexto específico, sufre modificaciones con cierta frecuencia, especialmente en la distribución de responsabilidades. Esto no es una característica de este grupo en especial, sino que lo sería de la institución en general. En parte por el proceso de reforma, que implica el desarrollo de nuevos sectores que son más atractivos para los funcionarios que los anteriores, conllevan una organización institucional dinámica en la distribución de responsabilidades. También los cambios se dan como una forma de sanción de la institución, frente a operadores que mantienen una forma de trabajo diferentes o que se involucran demasiado con procesos específicos. Durante el lapso de tiempo en que se desarrolló el trabajo de campo, cambiaron los cargos de encargados y grado I dentro del área educativa, así como en el área deportiva (que se encuentra ligada a la primera según el organigrama), también cambió la definición del cargo del supervisor grado V. Con posterioridad al trabajo de campo, han vuelto a cambiar los funcionarios responsables de las actividades, algunos siendo incluso trasladados a otras Unidades de Internación.

Dentro del grupo de operadores del área algunos tienen responsabilidades específicas, como ser operadores encargados específicamente de los “talleres”, del salón de informática o del taller de fotografía (siempre además de asistir a las tareas generales del área); el resto se encuentra más abocado a las gestiones administrativas y operativas de las actividades de educación formal y no-formal. El vínculo que establecen estos operadores con las actividades es más estrecho, al punto de que participan en algunas de ellas o proponen otras nuevas bajo su responsabilidad. Estas últimas suelen ser pensadas en función de las necesidades que la institución identifica en las mujeres privadas de libertad, por lo que se encuentran objetivos como generar espacios para mujeres que por el régimen de privación de libertad en que se encuentran tienen más tiempo de encierro que el resto, o para desarrollar actividades en las épocas del año en que las externas merman y se precisa que estén “más tranquilas”. Las actividades educativas que en la bibliografía aparecen como más claramente orientadas al *tratamiento* (Kouyoumjan y Poblet Machado, 2010) podrían ser estas, donde quienes las proponen están consustanciados con los objetivos de la institución en sí misma y se entremezclan desde el diseño de las propuestas los objetivos de control y *tratamiento* de la población.

Por último, es interesante señalar que en líneas generales los operadores están conformes con su trabajo, por más que tienen críticas y reclamos principalmente

asociados a las políticas de recursos humanos de la institución. Entre los reclamos más frecuentes se encuentran: la posibilidad siempre presente de ser trasladados a otros cargo, el cambio relativamente frecuente de los superiores directos, la superposición de tareas al tener que relevar a operadores de otros sectores, la cantidad de tareas considerada excesiva y la necesidad de “enfrentarse” con los criterios de seguridad de forma casi permanente son algunas de las dificultades o situaciones que generan molestias en los operadores. El trabajo en el área educativa es vivido por los operadores como un trabajo donde deben lidiar con las dificultades y obstáculos que imponen los criterios de seguridad, pero que tiene frutos y gratificaciones en tanto hay “casos de éxito”, establecen un buen vínculo con las mujeres y han conformado un grupo de trabajo sólido. Todos los operadores a los que se les preguntó querrían seguir en sus cargos a mediano o largo plazo.

3.2.3 Estudiantes o participantes

El grupo de mujeres que participa de las actividades (no en todos los casos el término “estudiantes” sería el más apropiado, ya que algunos docentes prefieren referirse a ellas como participantes o alumnas, por más que lo he usado indistintamente en este trabajo) es un grupo acotado dentro de la totalidad de la mujeres que se encuentra privada de libertad en este centro. No hay datos estadísticos sobre las mujeres privadas de libertad que participan de las actividades, por lo que la información que presento a continuación parte de la observación, y más que sobre las características observadas en las mujeres se desprende de las formas de organización colectivas y las características aportadas por los funcionarios sobre los perfiles de los diferentes sectores.

Como he presentado, las mujeres privadas de libertad tienen mayores posibilidades de participar (de enterarse e inscribirse en las actividades) y de sostener su participación de acuerdo al nivel de seguridad en que se encuentran. Las alojadas en el primer nivel tienen la exigencia de realizar tareas educativas y laborales para mantenerse en dichos lugares, por lo que para ellas es prácticamente obligatorio asistir a alguna actividad. Las mujeres del segundo nivel tienen que hacer alguna de las dos actividades, y usualmente las actividades laborales son más atractivas que las educativas ya que, por modesto que sea, aportan un ingreso a las mujeres o la posibilidad de obtenerlo en algún momento. Las mujeres que se encuentran en el tercer nivel se podrían diferenciar, a efectos de este

análisis, en aquellas que están buscando “*salir del piso*” y aquellas que resuelven, al menos temporalmente, transitar su privación de libertad sin involucrarse en actividades de ningún tipo y sus espacios se limitan a los que se desarrollan en el sector (aunque tienen autorizado salir a patio alguna vez por semana). Las internas que están en el quinto nivel no puede asistir a clases, pero hay tres actividades que se desarrollan en su sector de alojamiento, aunque de forma inestable y con alta vulnerabilidad a las restricciones de las medidas de seguridad (yoga, Programa Aprender Siempre y gimnasia). Las internas del cuarto nivel, que deberían tener un régimen de reclusión similar a un segundo nivel, encuentran dificultades para asistir debido a que cuentan con mayores medidas de seguridad, por su protección; esto hace que las autorizaciones para asistir a actividades sean más difíciles de obtener, pero también que se desarrollen espacios específicos para ellas, como ser un taller de manualidades y el de danza armónica. A fines del 2014 la Subdirección de tratamiento desarrolló acciones para contrarrestar el nivel de encierro que tienen las internas de los niveles 4 y 5, aparentemente frente a denuncias externas por las malas condiciones de vida que implica el alto nivel de encierro, incorporándolo a los espacios de trabajo de la subdirección de tratamiento y asignando un operador del área educativa para que realice tareas; desde el área educativa también se inscribió a las internas del cuarto nivel en los cursos formales regulares.

Si sumamos la cantidad de mujeres que según los datos obtenidos en entrevistas a funcionarios se encuentran en los pisos que tienen más dificultades de acceso a la educación (tercer y quinto nivel) encontramos que un 40% de las internas están en ésta situación, lo que hace que su presencia en el área educativa sea casi nula (ver cuadro en página 72). En estos pisos suelen concentrarse mujeres con perfiles que estarían menos representados entre las estudiantes o participantes: las mujeres de los terceros pisos suelen ser aquellas más agresivas y que tienen más incorporada la cultura carcelaria, según los criterios con que se les asigna el tercer nivel y en los casos en que no salen del mismo⁸⁵.

Entonces, la mayoría de las mujeres que participan en actividades se encuentran en los niveles 1 y 2, por lo que también tienen evaluaciones positivas en cuanto a su conducta y algún nivel de acatamiento a las normas, lo que es leído como “compromiso con el tratamiento”. A nivel de los actores se manejan otra serie de caracterizaciones de las mujeres que no participan (especialmente las del tercer nivel), como ser que son más

⁸⁵ Si bien en la argumentación que planteo esta generalidad tiene un asidero, la diferencia de perfiles entre los pisos debe relativizarse e indagarse con mayor profundidad.

jóvenes, que la duración de sus penas es de pocos meses, que son más rebeldes (en relación a las normas de convivencia de la institución), que están por delitos violentos especialmente rapiñas. No tengo información que me permita afirmar esto, pero pude observar que estas ideas circulan a nivel de los actores. Además, también podría explicarse en tanto quiénes no participan en las actividades educativas van a engrosar los grupos de mujeres que no establecen vínculos directos con las personas del área educativa y que son más susceptibles de asumir la variedad de estigmas que se asignan a las mujeres privadas de libertad, dentro y fuera de la cárcel. Incluso esto aparece en algunas participantes: *“las que precisan rehabilitación no las ves acá, son las que no quieren nada, las de los terceros”*⁸⁶.

Es muy difícil estimar la cantidad de mujeres que participan en las actividades, ya que las formas de participación son distintas (hay actividades diarias, semanales, ciclos semanales por dos meses, tutorías) y también porque hay mujeres que participan en una cantidad de espacios diferentes, por lo que se repiten en uno y otro grupo. Según la información proporcionada por los docentes o responsables, los grupos suelen oscilar mucho en su tamaño y conformación: la mayoría de los grupos tiene un mínimo de entre una y cuatro participantes asiduas, y un máximo de entre quince y veinte participantes rotativas, que se encuentran inscritas pero que suelen no ir. Los momentos de mayor participación son los comienzo y finales de los cursos.

Es un hecho, consolidado en el reglamento de funcionamiento del área educativa, que es necesario ser estudiante de educación formal primaria o secundaria para poder participar de los talleres o actividades no formales, aunque existen numerosas excepciones. Este requisito, que podría explicar también la gran cantidad de estudiantes que registra primaria y secundaria (además de la gran cantidad de días de redención de pena que permiten), no aparece sin embargo en la observación y en las explicaciones sobre los criterios de armado de grupo a los operadores. Esto podría explicarse por el hecho de que primaria y secundaria, como mencionábamos anteriormente, son espacios sin filtros de acceso puestos por la institución y donde las estudiantes pueden ser evaluadas directamente por quienes luego armarán los grupos. El demostrar “compromiso” en esos espacios será suficiente para que se habiliten los demás, más allá de que luego se continúe con la asistencia a los primeros.

86 Extracto de entrevista con participantes de actividades educativas.

Una de las áreas donde indagué son las razones por las que las mujeres privadas de libertad deciden participar en las actividades educativas, dirigiendo esta interrogante a los diferentes actores. Las razones por las que las mujeres que participan lo hacen son diversas, siendo las dos primeras las más importantes: redimir pena por estudio y modificar el régimen de privación de libertad en que se encuentran

(horas de encierro, cambios de piso, vínculos diferentes y evasión del contexto), pero también aparece una tercera motivación vinculada a la posibilidad de nuevos aprendizajes.

“*Por redimir, un rayo*”⁸⁷ dicen algunas mujeres, y esto es así aceptado por todos los actores. Las actividades que tienen mayores horas o redimen más cantidad de días, son más valoradas y tienen más demanda. Todas las actividades educativas redimen un día de pena cada 12 horas de estudio (dos jornadas de 6 horas cada una), por lo que la aprobación de cursos y exámenes (que redimen días adicionales) pueden implicar reducciones de meses o años en la pena de privación de libertad a cumplir. Las mujeres consideran que ellas “*se ganan*” su libertad, la *compran* en base a trabajo y estudio. Si bien esto funciona, se encuentra reglamentado y ha sido promovido como una forma de descongestionar las cárceles, no deja de ser confuso para los actores la forma en que se calcula y procede. La institución tiene varios espacios donde se toman decisiones sobre la redención (si se consideran las horas asistidas o las horas planificadas, o si una actividad redime como estudio o como trabajo, por ejemplo), además de que existen pocos mecanismos de control sobre la cantidad de horas que declaran los operadores, y, en última instancia, los jueces pueden negar la redención de pena por estudio. Más allá de este contexto confuso sobre la eficiencia de los procesos, la confianza en que todo trabajo o estudio que se realice redimirá pena es absoluta y extendida entre docentes, estudiantes y funcionarios.

Para todos los actores esta es la principal motivación para asistir de las mujeres y explica que una cantidad de mujeres se inscriba a variedad de actividades y luego

⁸⁷ Esta expresión parafrasea un refrán popular en Uruguay que dice “de arriba, un rayo”, en el sentido de que cualquier cosa que se obtenga de regalo (“de arriba”) será bien recibida, aunque se trate de algo letal como un rayo. Podría pensar que al parafrasear este dicho, las mujeres dan a entender que la redención de pena será buscada así sea a cambio de algo tan letal como un rayo.

Viñeta 7: diferentes razones para participar en las actividades.

"Yo hice todo por salir del piso. Había una profesora que iba y me daba clases desde el otro lado de la reja, con todas (las demás internas del piso) dando vueltas ahí".

"Yo quiero que me bajen de nivel, así que voy a todo: a la escuela, al taller. Todo hago."

Una interna muestra a sus compañeras un diploma que le acaban de entregar por una actividad realizada el verano anterior: *"¿Sabés cuánto vale esto? 20 días vale".*

"Si terminás la escuela podés hacer el liceo, y ahí redimís un montón. Como 20 días por examen que salvás."

abandone una parte, por superposición, falta de ganas o porque pierde en la comparación con la cantidad de días que redime otra actividad. Es también un criterio incuestionable: todo esfuerzo por salir antes de la cárcel es legítimo y prioritario.

En tanto participar de actividades educativas o laborales es un requisito para ser cambiada de piso, esta es otra de las razones por las que las mujeres se acercan. Como ya he mencionado, la asistencia a diferentes actividades y el compromiso con las mismas es considerado por la institución como un compromiso de las mujeres con sus procesos de *rehabilitación*, lo que funciona como un acuerdo al que todos pueden exigir: “si *te estudio* me das lo que te pido”, “si estudiás tendrás más beneficios”. Es de común acuerdo en la institución que las autoridades también precisan que las mujeres participen de las actividades, “*estudien*”, ya que es éste uno de los indicadores con que se mide externamente la salud del sistema y la buena evolución de la reforma. Este acuerdo va más allá de la propia institución y abarca también al sistema de justicia, donde los informes de educación al juez son valorados y considerados a la hora de hacer solicitudes (libertad anticipada, salidas transitorias), por más que los jueces, como mencioné, no estén obligados a considerarlos.

A su vez, en tanto las actividades educativas pueden llegar a ocupar una cantidad de horas diarias considerables (las horas de asistencia varia desde 3 horas semanas hasta 6 horas diarias en algunos talleres), implican una reducción importante del tiempo que las mujeres deben pasar en los sectores de alojamiento. La presencia de los docentes o responsables, personas externas a la institución y con una buena disposición al vínculo y trabajo con las mujeres, es otra de las formas en que las actividades educativas pueden cambiar notoriamente la vida cotidiana de las internas. Implican contactos con el afuera, temas nuevos de conversación y simplemente pasar tiempo con personas nuevas. Las actividades educativas pueden pensarse como espacios de evasión del contexto carcelario, como son descritas por Goffman (2009), pero también como espacio donde pensar nuevas formas de habitar la cárcel, abriendo una grieta a través de la cuál desarrollar espacios novedosos.

Viñeta 8: diferentes razones para participar en las actividades.

"Todas las que empezamos salieron en libertad, entonces después del verano no quedaba nadie y yo era la única. Y cuando volvieron las profesoras yo empecé a ir porque me daba cosa que no les fuera nadie, entonces armé un grupo nuevo".

Algunas mujeres deciden aprovechar el tiempo de privación de libertad para aprender cosas, o continuar la educación formal.

Ellas son las que comienzan con interés por las propuestas en sí, además de los anteriores, y son también las menos. En la mayoría de estos casos, las mujeres se acercan con las expectativas anteriores pero terminan sosteniendo su participación en tanto se desarrollan procesos de aprendizaje interesantes o se establecen vínculos afectivos, ya sea con los docentes o con el grupo de compañeras.

Estos diferentes elementos se combinan de formas distintas, haciendo que las mujeres asistan a clases por redimir, por *“hacer puntos con las autoridades⁸⁸”*, pero también para cambiar las rutinas diarias; todo al mismo tiempo y también cambiando con el paso del tiempo. Un docente diferenciaba a sus estudiantes entre aquellas que venían con ganas y se volcaban al proceso del curso, aquellas otras que no venían con ganas sino por cumplir y que sostenían hasta el final del curso pero sin involucrarse personalmente, y las últimas que venían por cumplir y solo continuaban viniendo en tanto se involucraban con el proceso, intelectual y afectivamente.

Es notorio que la importancia de estas actividades para las mujeres se concentra dentro del tiempo de privación de libertad y la organización de la cárcel. Mientras que para los docentes su importancia está en el adentro (cotidianamente) y en el afuera (servirán cuando salgan) y para los funcionarios casi por unanimidad está en el afuera, para las participantes casi por unanimidad está en el adentro. Solo aparece la posible utilidad de estos espacios en la calle, afuera, luego de indagar reiteradamente o en un caso donde se trabaja esto especialmente desde el equipo responsable. La función de la educación queda disociada en los actores, por más que pueda ocupar lugares en los diferentes espacios, pareciendo difícil integrar su “utilidad” en los dos mundos en que viven los actores: el adentro y el afuera de la cárcel.

En algunos casos encontramos actividades donde las mujeres se logran apropiarse de los espacios propuestos. Esto parecería requerir propuestas que buscan trabajar especialmente con las necesidades de las mujeres (por ejemplo el grupo de teatro del oprimido que problematiza las dificultades de las mujeres una vez que quedan en libertad, o el taller de patchwork que busca desarrollar soluciones laborales que permitan ingresos dignos durante el tiempo de privación de libertad), espacios distendidos en sus formas de organización cotidiana y con criterios de inclusión que pueden quedar en manos de las participantes.

88 Expresión extraída del diario de campo.

De la mano con esto último, es valorado por las internas el espacio propio de las actividades como un espacio donde ellas pueden comportarse de formas nuevas y diferentes de como lo hacen en los sectores: las reglas las definen ellas, a diferencia de las reglas de los operadores o las reglas de la convivencia con otras compañeras.

3.2.3.a ¿Prácticas novedosas?

Si bien en éste trabajo no he realizado un abordaje sobre las prácticas sociales específicamente, fue interesante indagar sobre las formas en que se pueden identificar modos de conducirse en el encierro al menos novedosos. Considero que es importante incluir una breve referencia al respecto ya que abre preguntas y áreas a indagar, continuando con el espíritu descriptivo de este trabajo, por más que es necesario señalar algunas limitaciones del mismo. Primero, el diseño metodológico de este trabajo no buscó explicar cambios controlando procesos, ni opté por un abordaje comparativo (entre casos, momentos temporales o actores) que pudiera profundizar en el análisis de diferencias-;. Sería necesario avanzar mucho en cuáles son estos cambios, en relación a qué elementos y en cuáles serían sus explicaciones. Hay diferentes elementos que tienen peso en las prácticas cotidianas de las mujeres (pienso en la trayectoria de vida de cada participante, en la situación familiar, en la situación judicial, en los cambios en los regímenes de reclusión, en los cambios en la forma de gestión de la cárcel, por ejemplo) y ninguno de ellos son controlados en este trabajo, por lo que no puedo afirmar que las prácticas novedosas que presentaré a continuación sean consecuencia de la participación de las mujeres en las actividades educativas. Pero sí puedo relacionar los objetivos de las actividades con estas prácticas.

Por último, antes de pasar al desarrollo de este apartado, no me propuse observar el cambio en las prácticas de las mujeres durante el trabajo de campo sino que esta línea analítica fue incorporada durante el análisis posterior de la información, por lo que es probable que incluyendo este eje desde el inicio contaría con información diferente.

En el intercambio con las mujeres privadas de libertad que participaban en espacios educativos pude identificar la apropiación de elementos que aportan las actividades educativas, y pude observar como estos impactan en sus prácticas cotidianas. Si bien no son elementos que se puedan incorporar exclusivamente a partir de las actividades educativas, sí se trata de participantes de actividades donde la transmisión de éstos era

uno de los objetivos de los responsables.

Así, del material reunido en las entrevistas y las observaciones, se podrían detallar algunas herramientas que serán importantes al considerar la forma en que las mujeres se conducen en su vida en encierro. La evaluación de procesos (desaciertos, necesidades); la toma de decisiones sobre elementos cotidianos (en qué se trabaja cada día) o de conducción de los procesos (con quién se generan alianzas de trabajo, dónde se comercializan los productos, cómo se presenta a los productores); la incorporación de la creatividad y la creación de productos (textiles, joyería, textos) y; el manejo de los tiempos y prioridades según los objetivos planteados. Estas aparecen como herramientas que se desarrollan expresamente en algunas actividades educativas, y que las participantes parecen haber apropiado y con las que operan en sus prácticas cotidianas.

La efectiva conformación de grupos es otro de los elementos que se ve como uno de los objetivos de las actividades que se pudo observar durante el trabajo de campo. La forma en que esto incide en la circulación de la palabra en una entrevista grupal realizada es notoria, y además sorprendente en relación a mis experiencias grupales previas en contextos carcelarios. También esto impacta en la forma en que se toman decisiones y en la organización interna de los tiempos. En algunas de las actividades las participantes hablan de la primera persona del plural, a la hora de presentarse y a la hora de explicar lo que hacen.

¿Qué será lo novedoso de estas prácticas? La institución carcelaria se caracteriza, entre otras cosas, por organizar burocráticamente la vida de las personas que la habitan (siguiendo a la definición de Goffman ya presentada), y, en este caso vemos que, si bien en el sector de máxima seguridad es poca la incidencia cotidiana de la institución, en los sectores de media y mínima seguridad las mujeres se encuentran sujetas a una variedad de normas y exigencias. No es raro ver que las mujeres hacen cosas (entre ellas las

Viñeta 9: Espectadoras.

Un día en un taller la profesora arma dos grupos de forma de poder hacer actividades diferentes. Mientras se dedica a uno de los grupos, pone una película en su computadora para que las personas que esperaban miraran. Una vez que comienza la película, imagino que por un descuido, quedan los controles del reproductor de la película en pantalla tapando completamente los subtítulos (la película era en portugués) por lo que no se pueden entender las palabras. Yo me debato entre esperar a ver qué hacen las mujeres e intervenir contribuyendo a que se pueda entender la película; a los pocos minutos les pregunto si quieren que saque el menú, a lo que me dicen que sí, que claro, que no entienden nada así. Esos minutos (no sabría decir si fueron 4, 5 o 10) estuvimos todos mirando las imágenes en la pantalla sin comprender qué se decía y sin hacer nada al respecto.

actividades educativas) sin tener una idea clara de por qué, o incluso ver como frente a dificultades se encuentran paralizadas, esperando la acción de terceros. Dentro de este tipo de situaciones, considero novedosas a las que siguen.

Encontré, durante el período en que realicé el trabajo de campo, al menos seis prácticas que entiendo se pueden considerar novedosas para mujeres que se encuentran privadas de libertad dentro de una institución carcelaria: a) búsqueda de estrategias para modificar funcionamientos institucionales que consideran nocivos; b) presencia de proyectos a futuro que organizan las actividades cotidianas; c) creación de grupos con funcionamientos autónomos e institucionalizados; d) modificación del manejo del tiempo; e) modificación de las rutinas cotidianas y las formas de comunicación; y f) toma de decisiones en función de criterios propios no institucionales.

(a) Búsqueda de estrategias para modificar funcionamientos institucionales que consideran nocivos. Las mujeres que participan de algunas actividades identifican claramente procesos institucionales que se vuelven dificultades para el desarrollo de los objetivos del taller, así como también vulneraciones a sus derechos: el manejo y la forma en que la cárcel organiza los tiempos es identificado de esta manera. En tanto no se respetan los horarios estipulados del taller (el horario de comienzo varia en función de las tareas que puedan surgir al operador encargado de trasladarlas), de comienzo o de fin, en tanto se exige un corte para el almuerzo que las internas consideran que es disfuncional para el proceso de trabajo, en tanto se superponen los horarios de patio con los horarios de taller y se ven en la necesidad de optar. Un grupo de mujeres “pelea” para que la institución permita no interrumpir las actividades durante el almuerzo, extender el horario de trabajo y habilitar un espacio de patio posterior al cierre de las actividades.

Las estrategias que las mujeres buscan para lograr esto son diversas. Pasan por lograr que se les dejen días de experimentación (días de licencia de los funcionarios donde tienen menos disponibilidad para tareas operativas y entonces la institución permite que se queden durante el almuerzo), a los que luego se aferran para demostrar que no han habido inconvenientes, o negociar con las autoridades a través del intercambio de productos.

Esta búsqueda de estrategias para cambiar procesos son vividos por las mujeres como “luchas”: “*estamos peleando por un rato de patio*”, o “*si querés que salga algo lo*

*tenés que luchar*⁸⁹. Esto en algunos casos se refiere concretamente a cambios de procesos institucionales, pero en otros se refiere a la exigencia del respeto y garantía de ciertos derechos, por lo que el ejercicio de los mismos termina siendo un privilegio para quienes “luchan” y no un derecho para todas las mujeres privadas de libertad. El contar con tiempo de patio, fuera de los sectores, es un derecho de las personas privadas de libertad, pero que muchas veces se superpone con el derecho a la educación. En este caso, si las mujeres logran que se les de un espacio de patio posterior a las actividades, habrán logrado no tener que elegir entre estos dos derechos. Sin embargo estos no son vividos como tales, sino que se trata de privilegios a cambio de un buen desempeño o una estrategia habilidosa.

(b) La presencia de proyectos a futuro que organizan las actividades cotidianas. Si bien en términos generales las mujeres consideran que el tiempo de privación de libertad es un tiempo perdido, inútil dentro de su trayectoria vital, las mismas mujeres que sostienen esto también demuestran cómo el involucrarse en proyectos que implican una posible inserción laboral en la futura libertad vuelve a ese futuro un organizador de las prácticas de todos los días. El tiempo invertido en algunas de las actividades educativas se vuelve la base de un proyecto a futuro, que trasciende el espacio carcelario y al mismo tiempo lo organiza. La joyería o la costura se vuelven proyectos que trascienden la división temporal de reclusión y libertad, ya que son espacios donde las mujeres construyen un futuro viable en el egreso, y dan un sentido a las actividades más allá del mero cumplimiento de las exigencias institucionales.

Los espacios donde podría considerarse que esto se desarrolla son espacios donde las necesidades actuales de las mujeres son atendidas. Así la necesidad de ingresos durante la privación de libertad encuentra aquí una herramienta, y entonces estas actividades no necesitan esperar a un futuro su realización, sino que pueden comenzar a realizarse en el presente y proyectar su trascendencia fuera del tiempo y espacio de privación de libertad.

Quien todos los días asiste a clases de joyería entiende que ese es un plan que le permitiría un desarrollo laboral autónomo una vez que egrese, y también le organiza su vida cotidiana dentro de la institución: los aprendizajes no se depositan en un posible e hipotético desempeño futuro, sino que comienzan a dar frutos materiales desde dentro de la cárcel.

89 Expresión de estudiantes, extracto de entrevistas.

(c) La creación de grupos con funcionamientos autónomos institucionalizados. En la medida en que se crean grupos con relativa autonomía, se empiezan a ver una serie de prácticas diferenciadas que rompen con algunas de las formas de funcionamiento de la institución.

Estos grupos suelen apropiarse de espacios específicos dentro de la institución y también viven como propios los tiempos durante los mismos. *“En el taller nadie da órdenes”, “acá no entran las trancas de la cárcel”, “nosotras sabemos quienes pueden hacer esto”*⁹⁰. El espacio educativo, en estos casos, es vivido como propio y se intentan mantener normas de funcionamiento también propias. Se traslada también a los productos del trabajo en el taller, y este es uno de los puntos en que se ve claramente un cambio en las formas de relacionamiento.

Es una práctica usual que las internas regalen parte de la producción que realizan en las actividades educativas, o que las “presten” para decorar las oficinas de los funcionarios. Algunos de los participantes de algunas de estas actividades (tanto docentes como estudiantes) han relatado cómo parte de la “lucha” por ganar autonomía dentro del espacio pasó por negarse a entregar productos para que se exhiban en las oficinas. A partir de esto, han negociado por condiciones de trabajo que incluyen el intercambio de productos, de forma que se logra instalar inequívocamente que las propietarias de los productos son las mujeres que los hicieron y por ende la institución carcelaria no puede disponer de ellos. Al mismo tiempo, se vuelven a instalar las condiciones de vida en una negociación, alejadas de los derechos inherentes a las personas, y en función de los premios o conquistas.

Esta “lucha” por la autonomía de los espacios educativos se ve en otros componentes además de los referidos al uso de los productos del taller. Así las mujeres participantes de algunos espacios entienden que lo que más esfuerzo les ha costado ha sido que la institución respete sus tiempos (comienzo, fin, cortes) y se instale como un espacio donde *“no se dan órdenes”*. El proceso diario de trabajo, el uso del tiempo (decidir cuándo conceder una entrevista para una investigación), la alianza con ciertos actores, son decisiones que toman las participantes. Se ve lo novedoso en la forma en que aquellos que han dedicado energías a éstos procesos son vistos por los funcionarios: *“los de X taller no se dan cuenta de que están en una cárcel”*; *“esta semana no hay clases,*

90 Idem.

*salvo los de X taller que son unos llena huevos (sic) y vienen*⁹¹. Se puede ver también en la forma en que los funcionarios circulan por el espacio: mientras que en algunos talleres los funcionarios entran, conversan, opinan sobre los productos o acciones, en otros se limitan a acercarse a la puerta para pasar algún aviso, o quedarse a disposición para que los docentes o los participantes le digan de las cosas que necesitan.

(d) La modificación de la percepción del tiempo. De la mano con los dos puntos anteriores, algunos espacios educativos son vividos por las mujeres como tiempo propio, a diferencia del resto del tiempo, donde éste se pierde en tanto no es posible tomar decisiones sobre él. Además del proyecto a futuro como organizador, como mencionaba antes, la apropiación del tiempo del taller les permite tomar decisiones sobre el uso del mismo, y adecuarlo a las necesidades priorizadas por ellas. Se siente como un tiempo del que se es dueño, en que se hacen cosas con un sentido para cada quién.

La creación de grupos autónomos, con su consecuente apropiación espacial y temporal, conlleva que estos espacios no sean vividos como tiempo de privación de libertad. Es como si la cárcel no estuviera en esos espacios. Esto toma relevancia en la medida en que no en todos los espacios educativos se darían estos mismos procesos, en que la cárcel queda fuera del aula.

(e) La modificación de las rutinas cotidianas y las formas de comunicación. Una vez que las mujeres se involucran con un proceso educativo se puede ver como éste se vuelve un organizador del tiempo también fuera del taller. En una entrevista comienzo pidiendo que se describa la rutina cotidiana, la de un día normal; “*¿Un día con taller o un día sin taller?*” es la respuesta directa.

La participación en algunos procesos educativos, especialmente los que tienen mayor carga horaria, hacen que la rutina diaria se acomode a las exigencias del mismo. Según las participantes, tienen que tener “*rutinas civilizadas*”, “*iguales a las de afuera*”⁹². Las horas de sueño, las horas de las comidas y el tiempo libre se ven marcados por la necesidad de su optimización para que esto no invada el tiempo del taller o de las clases. No se puede estar cansado todo el día, ni hablar de dormirse y perderse el momento en que el operador va a buscarlas al piso. En estos casos “*el tiempo pasa volando*” mientras que los días sin taller (y sin vista) “*son eternos, caminamos por las paredes*”⁹³.

91 Expresiones de funcionarios. Extractos de diario de campo.

92 Expresiones de estudiantes. Extracto de entrevistas.

93 Idem.

Esto tiene también consecuencias en la vinculación con la institución. De alguna forma los vínculos con los funcionarios pasan a un segundo lugar, no siendo ya una presencia constante durante todo el día, lo que permite que sean vividos con menos presión.

(f) La toma de decisiones en función de criterios propios no institucionales. En la rutina cotidiana, en la diversidad de prácticas que se desarrollan durante la privación de libertad, algunas actividades son consideradas obligatorias, mientras que otras se entienden como opciones propias. Como hemos visto antes, las actividades educativas son un derecho de las mujeres privadas de libertad, oportunidades que pueden tomar, pero que también son vividas como obligatorias en función de los trayectos que las mujeres se propongan durante su vida en reclusión (de la misma forma que es obligatorio realizar el peculio y tener todo ordenado una vez que las mujeres han salido del sector de máxima seguridad). Si bien la mayoría de las actividades educativas aparecen como obligatorias en ciertas etapas de la privación de libertad, una de las formas más eficaces de demostrar constancia y buena conducta, algunos procesos empiezan a ser vividos como opciones tomadas.

Se puede ver esto al considerar la decisión de algunas mujeres de perder la salida a patio para no quitar tiempo del taller específico por más que según los reglamentos podrían hacerlo (como la salida a patio está estipuladas en ciertos días y horarios, se justifican las inasistencias por ésta razón), optando por perder este espacio y no por interrumpir el proceso del taller.

Que las actividades educativas sean vividas como opciones, decisiones propias de las mujeres, es un punto crucial ya que de esta forma las actividades pueden ser vividas como espacios de oportunidad y no ya como parte de las diferentes normas institucionales a las que deben adecuarse. De esta forma la educación lograría trascender la lógica del *tratamiento penitenciario*, inscribiéndose en procesos singulares y potencialmente transformadores.

3.3 Denuncia y dificultades

Las actividades educativas, en tanto implican en casi todos los casos vínculos con agentes extrainstitucionales, desencadena lo que podría llamar “necesidad de denuncia”.

Esto se da tanto en los docentes como en las internas, pero principalmente en estas últimas, y es entendido como “quejas” o “catarsis” por los demás actores en tanto consiste en una descarga de información más o menos ordenada, sobre las problemáticas que se encuentran en el contexto.

Esto, que me sucedió a mí una vez que comencé a entablar vínculos con las internas y que me lo relatan los docentes como parte de la experiencia, puede pensarse como una correlato de la opacidad de la institución. Las mujeres tienen malas condiciones de vida en cuanto a la alimentación que se les brinda, a la atención en salud, a la dificultad de ser escuchadas por la institución en sus necesidades, a la falta de cuidado de sus cuerpos que les imponen los regímenes laborales y al vínculo con otras reclusas o con funcionarios de la institución. También tienen múltiples dificultades extramuros: la situación de sus familias en gran parte de los casos es precaria, y al salir las mujeres cuentan con menos recursos aún que al entrar. En tanto no aparecen caminos legítimos o efectivos que resuelvan estas situaciones, y en un contexto nacional donde está invisibilizada la situación de las personas privadas de libertad y éstas deslegitimadas como interlocutores válidos en los medios de prensa, todo vínculo funciona también como una posibilidad de denunciar las condiciones de reclusión. Las razones de esto podrían ser tanto la necesidad de visibilizar su situación como también la necesidad de pensar alternativas y posibles soluciones.

Esto aparece en dos experiencias, donde el docente o el grupo de docentes manejan de diferentes formas las problemáticas planteadas por las estudiantes. En un caso, se trata de un docente que trabaja solo y que, si bien relata que en experiencias anteriores ha realizado denuncias frente a las autoridades, siente esto más como una carga con la que no sabe qué hacer, porque efectivamente no encuentra caminos para vehicular las denuncias y no encuentra garantías de que éstas, una vez realizadas, tengan seguimiento y no tengan repercusiones negativas. En el otro caso, el grupo de responsables del espacio ha desarrollado una estrategia con las internas a través de la cual se elaboró una carta de reclamos y denuncias, la que circuló por la institución, fue firmada por las internas y, al momento de finalizar el trabajo de campo, se estaba pensando en qué hacer con este material.

Creo que en estos casos cambia la posibilidad de tomar las denuncias como problema, para pensarlas en colectivo, discutir las y hacer el movimiento a las posibles

soluciones. esto hace que las quejas se transformen en denuncias, trasciendan a los individuos involucrados y tengan un potencial propio, no quedando atrapadas en preguntas individuales que se pueden formular o no los docentes. A su vez, permiten que las mujeres privadas de libertad se posicionen frente a los problemas no desde un padecimiento pasivo y quejoso (como también son vistas por algunos actores) sino como actores con posibilidades de incidencia en la resolución de los mismos.

Este tipo de quejas, formuladas como denuncias o no, se encuentran silenciadas también en tanto el sistema se esfuerza en avanzar en un proceso de reforma complejo y ambicioso. Todos los actores reconocen los cambios positivos que se han dado desde que comenzó el proceso, reflejados en el cambio en los vínculos (especialmente se valora la incorporación de civiles), en la inversión en infraestructura para educación, en la asignación de recursos humanos específicos, entre otros. esto sin embargo no soluciona los problemas que son propios de la organización de la cárcel, que sigue siendo una institución total de control social, por lo que es importante no perder de vista cuales son las dificultades que siguen existiendo y cuales son las dificultades que se podría pensar que surgen en la medida en que se consolidan logros del proceso de reforma.

Las dificultades para el desarrollo de las actividades educativas (especialmente para los docentes) se resumen en el siguiente listado. Como no incluyo un análisis de las mismas, considero que es importante mencionarlas de la forma en que fueron recogidas en el trabajo de campo, incluyendo sus contradicciones y teniendo en cuenta que no se trata de acuerdos o consensos sino que muestran también la heterogeneidad de los procesos y vivencias vinculadas a estos espacios. No sólo me parece importante no excluirlas, sino que también pueden servir como insumos para otros trabajos.

1. Dificultades observadas por los docentes en referencia a las estudiantes/participantes:

- a) Aniquilamiento psicológico por encierro: dificultad de proyectarse a futuro, depresión, borramiento del presente, no apropiación de la propia vida, imposibilidad de situarse en el aquí y ahora, bloqueo psicológico, grandes frustraciones y poca tolerancia a las mismas, dificultad de tomar resoluciones sobre la vida propia, vulnerabilidad emocional, baja autoestima, dificultad para salir del lugar de presas (y pasar al de emprendedoras, por ejemplo).
- b) Contaminación de los espacios educativos con problemas del sector.
- c) Sienten que la educación está fuera de ellas, no involucrándose personalmente con los procesos.
- d) Poco compromiso con los procesos de aprendizaje: "no eligen venir, eligen redimir". Falta de interés y

motivación por aprendizaje.

e) Perfil inadecuado: cursos específicos requieren vocación y/o habilidades que no tienen todas las mujeres que llegan a la actividad.

f) Falta de cuidado de materiales.

2. Dificultades vinculadas a que "las lógicas de la cárcel interfieren con el buen desarrollo del taller":

a) Reducción de tiempo de clases por mal aprovechamiento de tiempos: demoras en acceso a espacios de trabajo, en recolección de materiales, en traslados de las reclusas.

b) Falta de materiales (hurtos).

c) Superposición con otras actividades y con horarios de visita.

d) Poco interés institucional en asistencia de reclusas, falta de motivación por parte de la institución.

- e) Suspensión de clases sin aviso a docentes y por razones variadas.
 - f) Dificultad para lograr vínculos horizontales y no autoritarios en un contexto de ejercicio del poder de forma autoritaria.
 - g) Dificultad de mantenerse ajeno a la lógica punitiva de institución: las estudiantes esperan castigo y represión de docentes.
 - h) “Somos rehenes del conflicto entre operadores y policías”: no autorización de proyectos cruzados por razones externas a las actividades.
 - i) Alta dependencia de clima institucional inestable: vulnerabilidad al estrés de funcionarios, a la tensión en todos los actores por requisas.
 - j) Los criterios de seguridad obstaculizan el desarrollo de las actividades: impiden la circulación que a veces es necesaria, obstaculiza autorizaciones, genera un clima inadecuado, obstaculizan el ingreso de materiales necesarios.
 - k) Dificultad de controlar el espacio de clase y falta de respeto por parte de terceros: circula gente extraña por los espacios donde se desarrollan actividades.
 - l) Inasistencia por motivos organizacionales: sanciones, descoordinaciones, suspensión de clases.
 - m) Desarraigo de los espacios educativos inducido por el sistema, debido a la rotación frecuente.
 - n) Problema para manejar límites en la institución, lleva al ejercicio del poder basado en el autoritarismo o en el abandono.
 - o) Problemas de comunicación por múltiples mediaciones a través de funcionarios de la institución.
3. Disposiciones explícitas de la institución que dificultan las tareas:
- a) No autorización de uso de diferentes espacios (patios, gimnasio), herramientas (internet, computadoras), ingreso de materiales o personas, participación de todas las mujeres.
 - b) Cambios de horarios y días de clase sin consulta a docentes.
 - c) Conformación de grupos con criterios de seguridad inadecuados para las actividades: grupos muy heterogéneos, irregulares en tamaños o con perfiles inadecuados.
 - d) Organización del tiempo disfuncional para las actividades y falta de coordinación general.
 - e) La convivencia de dos sistemas, *seguridad y rehabilitación*, crea contradicciones en criterios de permisos y cambios arbitrarios o no explicados de los mismos.
 - f) Suspensión de actividades por sanciones y como sanciones.
 - g) Excesivo peso de la burocracia interna.
 - h) Poco apoyo material de la institución.
4. Generalidades que dificultan los procesos:
- a) Desvalorización de la educación, la salud y el

- deporte en la sociedad en general.
 - b) Limitaciones del Derecho: imposibilidad de realizar actos económicos y manejar dinero imposibilitan el desarrollo de las actividades educativas con fines productivos.
 - c) Incertidumbre sobre el tiempo de permanencia en privación de libertad.
 - d) Problemas con normas de convivencia.
 - e) Uso político de talleres fuera de la cárcel por parte de las instituciones de origen.
5. Dificultades de las instituciones de que provienen los docentes:
- a) Mala gestión administrativa en institución propia.
 - b) Tiempos de gestión del proyecto excesivos y desgastantes para los responsables.
 - c) Propuesta de taller inadecuada: tiempo insuficiente para aprendizaje sólido de la técnica e inadecuado para el perfil de la población objetivo.
 - d) Necesidad de bajar exigencia del curso.
 - e) Tiempos pedagógicos no adecuados a las características de la población.
 - f) Desvalorización de educación en cárceles en la institución propia.
 - g) Falta de recursos humanos especializados.
 - h) Trabajo en solitario, sin acompañamiento institucional.
6. Dificultades encontradas en los recursos humanos de la Unidad N° 5:
- a) Poca voluntad de trabajo y desmotivación en recursos humanos.
 - b) El sistema vence a los trabajadores que quieren hacer cosas diferentes.
 - c) Movilidad y poca estabilidad en los cargos y lugares de trabajo dentro de cárcel.
 - d) Rol poco claro de operadores penitenciarios.
 - e) Recursos humanos con perfiles inadecuados y falta de especialización.
7. Dificultades en los docentes:
- a) Desgaste por falta de motivación de estudiantes y dificultades cotidianas.
 - b) Frustración por dinámicas carcelarias y falta de apoyo.
 - c) Falta de certeza de utilidad de espacios educativos.
 - d) Exposición a situaciones de riesgo.
 - e) Necesidad de proveer materiales personalmente.
 - f) Inasistencia de docentes.
 - g) Falta de formación específica.
8. Dificultades relacionadas a la infraestructura y recursos materiales:
- a) Falta de materiales: recursos audiovisuales, escases de recursos, materiales averiados, hurtos.
 - b) Infraestructura inadecuada: suciedad del espacio, ruido, frío, precariedad de instalaciones.
 - c) Difícil gestión de reparaciones de infraestructura y arreglo de materiales.

3.4 Síntesis del capítulo

En este capítulo pretendí presentar las principales características de las actividades educativas desarrolladas en el centro penitenciario, así como de los actores que intervienen en ellas.

En un primer momento, me detengo en la existencia de las instituciones, lo que redundaría en un aumento del control y la transparencia sobre procesos de la cárceles que de otra forma permanecerían ocultos. Estos actores, además, suelen incorporar a terceros, desde medios de prensa hasta otros colegas, por lo que producen un aumento de la visibilidad de las cárceles en el mundo extramuros, ya sea a través de la difusión de información o del impacto en los profesionales que conocen de primera mano el ámbito carcelario.

Observo también una evolución en las demandas que este tipo de presencia realiza a la institución, siendo que se exigen condiciones de trabajo cada vez más cercanas a lo óptimo que a lo mínimo necesario. Este es uno de los puntos donde la educación podría incidir a largo plazo en la transformación institucional.

Presento los diferentes tipos de actividades encontrados, en un intento de organizar la heterogeneidad que, como anticipaba la bibliografía, se encuentra en el campo. Para esto considero diversas características (la utilidad de los saberes que se ponen en juego, el eje sobre el que se centra la actividad, la consideración o no de contención de las estudiantes dentro de la planificación de las actividades, la conformación del equipo responsable de la actividad, la existencia de respaldo institucional, la existencia de espacios físicos específicos propios y el diseño de la propuesta en función del contexto específico), y presento los diferentes *tipos* organizándolos en función de la utilidad de los saberes en juego: actividades con fines de integración social o fines educativos (son las que tienen mayor trayectoria e institucionalización, y por ende mayor control propio sobre las condiciones formales de acceso y redención de pena), con fines de fortalecimiento personal, con fines productivos (que son las más exigentes tanto para las internas como para los procesos de armados de grupos) y con fines estratégicos.

Presento también el recorrido observado que la institución propone a las estudiantes, ya que las restricciones de acceso a las actividades, en asociación directa con la movilidad interna dentro de los niveles de seguridad, determinan una serie de recorridos por los espacios educativos. Primero se accede a las actividades que permiten

ganar la puerta, luego se accede a aquellas que permiten mantener las condiciones de vida obtenidas. Observo también una tercer etapa donde las estudiantes se logran apropiarse de espacios de actividades educativas, cambiando el proceso de la misma y el sentido de la educación.

Observo también diferentes niveles de intervención de las actividades, siendo que si bien todas se proponen incidir a nivel de las participantes (desarrollando habilidades, conteniendo afectivamente, transmitiendo herramientas diversas), algunas también se proponen incidir a nivel colectivo (ya sea de la población en su conjunto o a través de la conformación de grupos de mujeres) o institucional. Este último punto se encontró especialmente en el esfuerzo en controlar las condiciones de trabajo, el uso de los tiempos, el respeto de la autonomía del espacio interno, la exigencia de la fundamentación de las medidas de seguridad que dificultan las actividades y en definir los criterios de inclusión. La forma en que las actividades logran avanzar en este proceso de cambio, si bien lento, se pueden identificar como otro de los aportes de estas actividades al proceso de transformación de la institución en su conjunto.

Antes de pasar a la presentación de los actores involucrados, señalo también que las actividades educativas funcionan como bisagras entre las formas de organización de la institución y las dinámicas sociales propias de las mujeres privadas de libertad: aquellas actividades que cuentan con una flexibilidad formal tal como para incluir las necesidades y modos de las internas y aquellas donde se puede pensar que los criterios de inclusión quedan en sus manos son altamente susceptibles de apropiación, logrando así ser espacios consecuentes con la vida social de las internas al mismo tiempo que mantienen sus efectos en cuanto a la redención de pena y la incidencia en las condiciones de reclusión. Por otra parte, hay actividades que surgen de propuestas de mujeres privadas de libertad, que logran llevar adelante un proceso de institucionalización de espacios que usualmente se desarrollaban dentro de la vida social de las internas pero alejado de la institución.

Como última característica de las actividades, me detengo en su función de nexo con el contexto extracarcelario en al menos cuatro modos: se presentan como formas de acceso a las cárceles para aquellas personas, colectivos o instituciones que deciden involucrarse con la problemática; amplían las posibilidades de circulación de las mujeres fuera de la institución (ya sea concurriendo a clases o asistiendo a actividades puntuales

vinculadas a actividades internas); son posibles espacios de acompañamiento del egreso ya que algunas actividades contemplan la posibilidad de continuar con la formación en instituciones externas si la estudiante es liberada, y, por último; como una de las formas en que la información sobre la situación carcelaria logra salir de la institución esquivando la habitual crónica roja, aunque significadas desde los espacios carcelarios.

En cuanto a los actores, presento a los docentes o responsables de las actividades educativas, donde señalo su formación, su experiencia y trayectoria dentro del ámbito carcelario y su compromiso afectivo (ya sea como un componente pedagógico necesario para el vínculo o debido a la carga afectiva que implican de por sí los vínculos con las mujeres privadas de libertad). También observo la existencia o no de dispositivos de respaldo o cuidado de los docentes, lo que tiene especial relevancia para la forma en que logran llevar adelante su tarea.

En cuanto a los funcionarios del área educativa, observo su formación y experiencia, según lo que los considero como personal no especializado ni profesional, pero con alto conocimiento del ámbito debido a una experiencia relativamente importante. Sus principales instancias de aprendizaje han sido el proceso mismo de trabajo dentro de la institución. Presento sus tareas, deteniéndome en la importancia de las mismas en cuanto a la circulación de la información, la mediación entre los docentes y estudiantes, lo que se identificó como un área problemática para el funcionamiento de las actividades. Observo el vínculo con las estudiantes diferenciado entre aquellas con las que se establece un vínculo individualizado y de las que tienen una buena evaluación y, en oposición, el conjunto de la población carcelaria, el que se deslegitima como interlocutor válido e infantiliza. En ambos casos, son vínculos donde los operadores del área educativa tienen una cuota de poder que permite incidir en el acceso a las actividades, con la consecuente incidencia en las condiciones de reclusión de las mujeres privadas de libertad. Por último, señalo cómo el principal objetivo de los operadores es aumentar la cantidad de estudiantes, por lo que se deja en segundo plano las razones de esto, y se observan algunas condiciones de la organización del trabajo de estos actores.

En cuanto a las internas que participan de las actividades, se sugieren algunas características generales (aunque esto es difícil debido a la falta de información precisa) en función de las condiciones diferenciadas de acceso según los sectores de alojamiento: esto permite considerar que las mujeres que participan son aquellas que han demostrado

buena conducta frente a la institución y cierto nivel de adaptación a la propuesta de tratamiento, siendo menos aquellas mujeres que podrían tener perfiles conflictivos. La mayoría de las mujeres participa en actividades de educación formal, que son las que tienen menos filtros de ingreso, mayores posibilidades de redención y las que más puertas abren en cuanto a las evaluaciones positivas y el acceso posterior a otras actividades.

Indagué también en las razones por las que las internas que participan lo hacen, siendo la principal la redención de pena, luego la intención de modificar el régimen de privación de libertad que se les aplica, y luego la posibilidad de evadirse de la vida cotidiana carcelaria. Por último encuentro la intención de aprender elementos nuevos o participar en procesos de aprendizaje. Las dos principales razones, además de ser así señaladas por las internas, también se han constituido como razones incuestionables en su validez como motivaciones, ya que la posibilidad de mejorar las condiciones de encierro o la posibilidad de salir antes se consideran prácticamente necesidades intrínsecas de las personas privadas de libertad, prácticamente que derechos en sí mismos a los que la educación puede asistir.

El último punto que señalo sobre los actores, tiene que ver con la forma en que las acciones y objetivos de la participación en las actividades se encuentra fuertemente concentrada en el presente en el caso de las participantes, mientras que en el caso de los funcionarios se concentran en el futuro (los docentes consideran ambos momentos): así para la mayoría de las mujeres la importancia de las actividades es para el momento presente de privación de libertad, mientras que para los funcionarios, discursivamente al menos, su importancia es para el futuro de las mujeres, una vez que se encuentren en libertad.

Incluyo un apartado donde señalo algunas prácticas cotidianas de las internas vinculada a espacios educativos donde se podrían pensar en cambios o prácticas novedosas para el contexto. Por más que la profundización del análisis implicaría otro tipo de indagación y abordaje, considero importante incluirlas en este trabajo ya que ilustran sobre los diferentes procesos que coexisten en las actividades educativas.

Finalmente, consideré importante destacar un elemento que aparece en las actividades en tanto tiene diferentes formas de ser abordado y potencial para la intervención: la inevitable denuncia de la situación de vida de las mujeres privadas de

libertad puede volcarse en docentes que no se sienten con (o tienen) los recursos para procesar esta información y se ven avasallados por la misma, o puede volcarse en espacios donde se logra trabajar y procesar esas denuncias volviéndolas parte del proceso colectivo y determinando acciones a partir de estas. Este punto puede ser otra forma de incidencia de las actividades educativas en la situación carcelaria con alto potencial transformador.

Reflexiones finales

El objetivo de esta investigación fue exploratorio, y buscó describir cómo era el funcionamiento de la educación dentro de la Unidad N°5 y cuáles eran las características de las actividades educativas. Un objetivo concreto que permite obtener más preguntas que respuestas definitivas, y en ese sentido resulta más apropiado seguir reflexionando y proponer algunas ideas o líneas a seguir en el futuro. Por consiguiente, las líneas que siguen refieren a los hallazgos y resultados de este trabajo, y aspiran a generar preguntas y no a proponer explicaciones.

Un aspecto que quiero resaltar antes de presentarlas es que como en toda institución compleja, en proceso de cambio y compuesta por múltiples actores, no se trata de una situación homogénea o unívoca. Sí es posible encontrar una diferencia entre las formas de organización institucionales y los procesos que se desarrollan al interior de las actividades educativas, no es nada fácil generalizar sobre las formas en que se entienden los procesos y los sentidos que atribuyen a ellos los actores. Así, siempre hay funcionarios críticos y cuestionadores de la institución junto con otros que repiten los discursos de turno reproduciendo siempre las mismas prácticas, hay profesores que busca generar espacios para que las mujeres puedan recuperar su dignidad y otros que buscan generarles una reflexión sobre los errores que han cometido. Es necesario que el lector tenga presente esta diversidad y estas contradicciones en las próximas líneas, ya que existen grises en todas las afirmaciones. No toda forma de control es absoluta, no todo espacio alternativo es puro.

1

La educación se inserta en la cárcel, y gran parte de este trabajo consistió en comprender cómo funciona esta institución para poder comprender el lugar que la educación tienen en ella.

Tomando los planteos de Herrera y Frejtman (2010), encontré que en este centro conviven, de una forma relativamente organizada y explícita, diferentes regímenes punitivos: el régimen disciplinar y el régimen de control principalmente. Los sectores definidos como de máxima seguridad, así como los sectores de castigo, protección e

ingreso, son sectores donde se aplican regímenes de control: las internas son consideradas en términos de población y de riesgos (principalmente administrando conflictos violentos) y los funcionarios asignados a ese nivel no intervienen en la dinámica cotidiana de las internas, por lo que la gestión de la cotidianeidad se encuentra mayormente en ellas mismas. Los niveles de seguridad media y mínima, en cambio, son administrados según criterios más propios del regimen disciplinar, siendo acá donde encontramos mayores similitudes con los modelos correccionales y disciplinares estudiados por los autores que veíamos previamente (Foucault, 2006; Goffman, 2009). En estos sectores los tránsitos de las mujeres se diferencian y ya no se manejan en términos de población sino de individuos, y la institución interviene en la cotidianeidad de estas mujeres con funcionarios omnipresentes⁹⁴ y con normas para las diversas actividades cotidianas.

En tanto la forma de distribución de las mujeres en los diferentes sectores está vinculada a un diagnóstico criminológico, la evaluación del comportamiento de la interna y “*su compromiso con el tratamiento*”, el encontrarse en un sector específico constituye la etiqueta más usadas para diferenciar a las internas dentro de la cárcel, y para habilitar o no sus tránsitos dentro de la institución.

2

Es interesante señalar cómo este régimen punitivo disciplinar no es igual al que han consignado los autores antes mencionados. Sí se puede decir que la disciplina es el mecanismo principal de control y de ejercicio del poder, internalizada e individualizada porque corresponde a cada interna su cumplimiento; también que a través de ésta se busca generar cambios en las mujeres privadas de libertad (principalmente que dejen de escoger el delito como opción de vida, pero también que incorporen supuestos valores que no tendrían). La institución en su conjunto, pero específicamente estos sectores de alojamiento, organizan burocráticamente la vida cotidiana y también las mujeres sufren procesos de mortificación, despersonalización y aculturación. Lo que considero que cambia, principalmente, es el aislamiento en que la institución mantiene a las internas: los teléfonos celulares hacen que las mujeres no estén aisladas en ningún momento de sus familias y situaciones externas, por más que pierden su capacidad de decidir sobre ellas,

⁹⁴ No se tolera la violencia ni los “códigos carcelarios”, se marcan los tiempos de las comidas, la necesidad del orden, la obligatoriedad de la participación en actividades y la necesidad de demostrar permanentemente valores morales (que se está “*comprometida con el proceso de rehabilitación*” es el principal indicador de estos).

y la institución reconoce esto y lo habilita (los teléfonos celulares están permitidos en ciertos sectores y circulan sin autorización formal en otros).

También se agrieta esta clausura a través de las actividades educativas, donde una cantidad importante de actores externos tienen presencia cotidiana en la institución; esto hace que la vinculación con el mundo exterior de las mujeres sea permanente, diversa y no a distancia. A su vez, cuando este vínculo con el exterior se da a través de las actividades educativas se tensiona fuertemente la centralidad de la institución carcelaria como responsable de los sentidos en circulación: es cierto que los fenómenos de despersonalización y desculturación descritos por Goffman se dan, las mujeres dan testimonio de ellos, pero no es unívoco el proceso por el que sobre éste se construyen subjetividades estereotipadas. Si bien la cárcel mantiene la centralidad en cuanto a la organización, la educación disputa estos procesos e instala nuevas posibilidades, permitiendo circular lógicas diferentes de las disciplinantes o correctivas, las que se articularían en algunos casos con los ajustes secundarios que las internas generan para marcar también una distancia entre sí mismas y la institución.

3

Continuando con el análisis de la institución en su conjunto, puedo concluir que en este centro de reclusión y en la dimensión institucional, lo punitivo se impone a los procesos de garantía de derechos y los determina. Esto no es novedoso (hablamos de una cárcel) ni sorprendente (todos los actores, o la inmensa mayoría, acuerda en este punto). Sí es interesante atender, especialmente en una coyuntura donde parecería haber voluntad de cambio hacia un modelo de garantía de derechos, cuáles son los procesos donde esto se expresa, más allá de las formas punitivas y represivas usuales, ya que no se trata sólo de discursos sino que también lo hace en procesos técnico-administrativos: la invisibilización del carácter de control de las medidas de “tratamiento”, con consecuencias para las mujeres privadas de libertad; y la organización de la educación (como el resto de las actividades) en función de las necesidades de la institución carcelaria y no de los sujetos a los que se dirige.

Las actividades educativas (así como las laborales, socio-culturales o deportivas) se organizan en función de las necesidades de la institución carcelaria: evaluar y controlar a las internas. Así, el acceso de las internas a las actividades está mediado por criterios de seguridad (en qué sector se encuentra, qué evaluación de su comportamiento se ha

hecho) que las inscriben en lógicas de premio-castigo, y el desarrollo de las mismas condicionada por estos (quién puede dar clases, qué materiales y espacios se pueden utilizar, qué horarios están permitidos). Más allá de lo que suceda al interior de las actividades educativas, todas se ven inscriptas en este esquema y éste media entre las mujeres que participan y las actividades.

A su vez, se ha dado un vaciamiento de sentido en torno al *tratamiento* y la *rehabilitación*, permitiendo que se instale una separación engañosa entre estos y la seguridad. Así, se concentran las dificultades observadas en las medidas de seguridad invisibilizándose que muchos de los obstáculos son encarnados por los actores vinculados al tratamiento, y obviándose así su discusión y cuestionamiento.

De esta forma se mantienen incuestionables una serie de procesos por los cuales se controla a las personas privadas de libertad en tanto son su tratamiento, pero que también son formas de control que inciden fuertemente en los diferentes espacios dentro de la cárcel. Dentro de los procesos específicos que pude identificar señalaría dos: el acceso diferenciado a las actividades, que hace que éstas, en tanto no son para todas, sean para quienes cumplen con ciertos criterios, lo que inscribe a la educación en lógicas de premio y castigo disimuladas con criterios organizativos (hay que bajar de nivel para acceder a ciertas actividades); y, el más naturalizado y quizás por eso importante, que la educación, como he mencionado, se vuelve una actividad casi obligatoria, coactiva para las mujeres. De esta forma, si bien se mantiene un discurso y una fundamentación de las mismas basada en el ejercicio de derecho, se invisibiliza que para las mujeres que participan en ellas no es una opción ni una elección hacerlo sino que deben hacerlo para poder acceder a condiciones de vida dignas, por más que puedan darse otros procesos en conjunto. Con Gutierrez (2010) y Sarre (2014) puedo afirmar que en este caso el ejercicio del derecho a la educación se somete a la necesidad disciplinar del *tratamiento penitenciario*⁹⁵.

4

La dificultad de identificar el *tratamiento penitenciario* como una forma de control se ve favorecida por la no definición, a nivel del sistema penitenciario, de cuál es el objetivo de las cárceles, de la pena de privación de libertad, y cómo éste se lleva a cabo. La falta de una ley que organice el sistema y la indefinición de la *rehabilitación* a pesar de su

⁹⁵ Es importante notar que esta utilización de los derechos como herramientas disciplinares no es privativa de las cárceles, ni tampoco del caso uruguayo. No hay más que atender a la cantidad de políticas sociales focalizadas contra la pobreza que incluyen ejercicio de derechos (atención a la salud, asistencia a la escuela) como contrapartidas co-activas para obtener el beneficio. Es una discusión abierta.

imposición omnipresente, generan un vacío de sentido en cuanto, nada menos, que al fin de las instituciones carcelarias, y permiten que los diferentes actores alineen su trabajo con este objetivo difuso, sea cuál sea la tarea que hagan.

El solo análisis del término elegido, *rehabilitación*, es desalentador en cuanto al futuro de las cárceles, ya que implica un abordaje terapéutico del delito, con fundamentos en el derecho de autor y no de acto. Sin embargo, la falta de definición del término es tal que no podría afirmar que el sentido asignado sea mayormente éste, ya que entre los actores los sentidos varían. Por el momento, podría decir que en el caso uruguayo se ha hecho un esfuerzo por instalar objetivos que se alejen de lo punitivo, lo que si bien habilita a intervenir a una serie importante de actores nuevos no impide que se instalen de hecho procesos igual de punitivos aunque más sofisticados, fundamentados en esta misma *rehabilitación* poco clara y difusa.

El avance en éstas definiciones trasciende a la Unidad N° 5. El tema que está involucrado es la administración de justicia, por lo que debe darse una discusión pública y nacional, que involucre al Estado y a la sociedad civil en sus múltiples formas. Creo que la postergación de estos procesos marca una limitación importante para el proceso de reforma en curso, ya que habilita que bajo nuevos discursos se desarrollen las mismas prácticas viciadas propias de una tradición punitiva, y que aquellas que se apartan de esto permanezcan como “buenas prácticas” sin involucrar un cambio en el modelo institucional.

5

Esta vaguedad de objetivos se traslada también al ámbito educativo, donde se produce un borramiento o invisibilización de los múltiples sentidos de la educación. Las actividades educativas se proponen una diversidad de procesos que trascienden y en algunos casos discuten los procesos institucionales (la rehabilitación, el tratamiento, el disciplinamiento, el control), pero estos se ocultan. La educación no es vista, por muchos actores, como un derecho que se puede exigir y debe ser garantizado, o como una posibilidad para la emancipación de los sujetos, ni siquiera como una oportunidad para la inclusión social, sino como un premio o como una herramienta para la mejora de las condiciones de vida intra-carcelarias; la inscripción de la educación en los sistemas de privilegio que organizan la institución la instrumentalizan y reducen.

Esto se da desde la institución carcelaria, en tanto la educación se instrumentaliza y se significa principalmente desde aquellos elementos funcionales a sus objetivos (mejorar

la conducta y la evaluación, salir antes por redención de pena, salir en libertad con indicadores de rehabilitación exitosa como la acreditación educativa), los sentidos diversos de la educación que se construyen en las aulas o talleres se ven restringidos a la hora de circular fuera de ellos.

Hay que decir que, atendiendo a las diferentes actividades, los objetivos de la educación ya no se limitan a los de disciplina y control de la institución sino que se diversifican: la emancipación, la transformación de las condiciones de encierro, brindar herramientas para proyectos de vida propios, el ejercicio del derecho a la educación, la modificación de situaciones de opresión, la democratización de los recursos sociales. La vaguedad de los objetivos finales del sistema penitenciario se ve enriquecida en este nivel, donde detrás de la *rehabilitación* se colocan una serie de objetivos asociados a lecturas críticas de la situación social y de la criminalidad.

6

La educación es, con su sola existencia, funcional a los objetivos de la institución carcelaria: hemos visto que es un herramienta que permite el descongestionamiento de la institución (a través de la reducción de la duración de la pena por estudio), que permite desarrollar una serie de espacios en los que se operativiza el *tratamiento penitenciario*, brinda también espacios donde individualizar el control y la evaluación de las internas, introduce elementos de disputa que premian o castigan a las internas, y aporta un objetivo a aquellos funcionarios que no se involucrarían con tareas meramente represivas.

Esto ayuda a comprender el espacio que ha ganado la educación dentro de las instituciones carcelarias, pero también limita el desarrollo de las actividades. La promoción de la educación por parte de la institución carcelaria, si bien podría tener buenas intenciones, no deja de estar inscrita en una lógica de optimización del control de las internas, y es necesario que quienes apuesten a generar espacios en este contexto tengan esto claro, ya que determina la forma en que las mujeres privadas de libertad se vinculan con procesos que buscan, de una forma u otra, someter su autonomía. Es necesario desnaturalizar los procesos donde aparentemente las mujeres toman decisiones por si mismas, mientras que se invisibilizan una serie de procesos que coaccionan esas decisiones.

El esfuerzo por el control social no es algo privativo de la cárcel, y la valoración de éste amerita discusiones más amplias, por más que en este caso podamos atender a

algunas de sus consecuencias negativas sobre los procesos educativos, en tanto dificultan los procesos que buscan, contrarrestando la sumisión, generar procesos autónomos y de dignificación de los sujetos. Sin embargo es pertinente indagar en ellos a pesar de las limitaciones señaladas, porque se observan procesos que logran de algún modo llevar adelante experiencias de este tipo.

7

Considerando que las actividades educativas no son de acceso para todas las mujeres, y que quiénes pueden acceder y a cuáles lo determina la institución, la educación tiene lugares y exigencias diferenciadas según el lugar institucional donde la cárcel la inscribe. En el nivel 3, la educación formal (que la principal actividad a la que acceden las mujeres) es la “puerta de salida”: aquí es donde las mujeres comienzan a demostrar que están “*comprometidas con su rehabilitación*” y donde empiezan a tratar con funcionarios externos al sector, los del área educativa, aumentando sus posibilidades de tener un trato individual. El buen desempeño en la educación formal permite a las internas del 3º piso acceder a otras actividades e, indirectamente, cambiar de sector. La educación acá tiene una fuerte carga disciplinar, en tanto debe enseñar a “*estar en una clase*”, y también una carga de promesa, ya que el buen desempeño educativo permitirá mejoras futuras en las oportunidades y condiciones de vida⁹⁶.

En cambio, las mujeres que se encuentran en los niveles 1 y 2, media y mínima seguridad, que tienen autorización para participar de una oferta educativa más variada, tienen menos posibilidades de decidir sobre ellas. En tanto participar de alguna actividad es un requisito para mantenerse en el sector donde se encuentran, el abandono o la no inscripción puede tener consecuencias serias y no es visto como una opción. Las mujeres de estos niveles hacen todas las materias de secundaria nuevamente (cuando es el caso) o toman cursos en los que no tienen interés. También es cierto que dentro de la diversidad de actividades a las que pueden acceder están aquellas con un mayor nivel de flexibilidad, lo que les permite acceder a espacios donde tienen mayores posibilidades de apropiación y de desarrollo de sus propios intereses (actividades productivas o actividades estratégicas, por ejemplo). Las actividades que funcionan como espacios que permiten a la internas generar espacios colectivos y propios, son justo aquellas que resultan de más difícil acceso, a las que se llega una vez que se ha hecho un recorrido de

⁹⁶ Es llamativo como en este caso, donde las condiciones de vida son peores y la violencia aumenta, la educación sin embargo tiene una función muy similar a la que tiene afuera de la cárcel, como educación básica obligatoria.

adaptación a la institución, así sea mediante su explotación.

Atendiendo a las formas en que se articulan los regímenes punitivos con la educación, se puede hacer otra lectura. Partiendo de que en la medida en que el acceso a la educación se ve sometido a una necesidad de la disciplina, del *tratamiento penitenciario*, más se aleja éste del ejercicio de un derecho (Gutiérrez, 2010; Sarre, 2014), en este caso se puede ver como estudiar es una exigencia obligatoria para aquellas personas que quieran mejorar sus condiciones de reclusión (cambiar de sector de alojamiento) o mantenerlas: las mujeres que están en los niveles 1º y 2º no tienen la posibilidad de abandonar este tipo de actividades, mientras que las que están en el 3º nivel tienen la posibilidad, al menos virtual, de no participar⁹⁷. Parecería que el regimen disciplinario, si bien genera posibilidades para el desarrollo de las actividades educativas (el de control no dedica recursos a generar las condiciones para que se desarrollen las actividades) lo hace siempre sujeto al *tratamiento penitenciario*, ya que no tiene lugar para habilitar tránsitos dentro de la privación de libertad diferentes de los propuestos por sí mismo. Se podría pensar que el *tratamiento penitenciario*, siendo la herramienta actual para mejorar el sistema penitenciario, encuentra una limitación en la medida en que no contempla la posibilidad de que las mujeres privadas de libertad utilicen su tiempo de encierro de formas diferentes, que tomen decisiones propias.

8

En relación directa con que la organización de la educación se da en función de las necesidades de control de la institución carcelaria, considero que las mujeres privadas de libertad, en sus necesidades o intereses, quedan en un nivel relegado. Poco tienen estas que ver, en su conjunto e individualmente, con la forma en que la institución organiza las actividades educativas, sino que éstas estarán a disposición de ellas en función de su evaluación y diagnóstico criminológico .

Definiendo a las mujeres solamente en función de su conducta y perfil criminológico, la institución considera, de acuerdo a una lógica de tratamiento, a las mujeres como el objeto de la *rehabilitación*, objeto donde la aplicación de los mecanismos disponibles generará cambios hacia una norma de comportamiento social. Las mujeres así son

⁹⁷ Si bien esta posibilidad es virtual, ya que la no participación implica la resignación de las mejoras en las condiciones de vida, hay mujeres que, por la duración breve de su pena o por el rechazo a las normas de la institución, prefieren cumplir su pena en el 3º nivel. No es extraño que algunas mujeres prefieran adecuarse a las normas de convivencia de las mismas internas que a las normas de convivencia de la institución.

infantilizadas y, tal como veíamos previamente, son definidas en función de sus carencias. “*Ellas no tienen las capacidades o recursos para elegir y no saben qué es lo mejor para ellas*”, se dice una y otra vez.

Si bien esto cambia en el nivel de las actividades educativas, el recorrido posible y propuesto por la institución lleva a las mujeres a realizar tránsitos educativos vinculados directamente a los tránsitos del *tratamiento propuesto* y no a las trayectorias educativas que las mujeres privadas de libertad puedan considerar adecuadas para sus proyectos de vida, por decisión propia. No hay posibilidad de desarrollar procesos emancipadores sin el involucramiento de las personas en su integralidad, sus proyectos, sus afectos, sus miedos, y esto es tanto más difícil cuando las mujeres se ven coaccionadas a participar en estos espacios.

9

Como es esperable, tanto los funcionarios del área educativa como los docentes se vinculan con las participantes de las actividades en función del vínculo que desarrollan con ellas, dejando en un segundo lugar los diagnósticos criminológicos y evaluaciones técnicas de la institución. Esto hace que, si bien a nivel institucional las características específicas de las mujeres se borran y se organizan en función de criterios generales mencionados, en las actividades educativas hay una receptividad importante a las necesidades de las internas, donde existe capacidad de escucha de éstas y flexibilidad para incorporarlas a los objetivos y dispositivos de trabajo.

El lugar que ocupan las mujeres en las actividades educativas, al menos en parte de ellas, cambia radicalmente. En vez de ser objeto de una tecnología pasan a ser sujeto de espacios donde tienen la posibilidad de contrarrestar efectos nocivos del encierro así como también recuperar y desarrollar capacidades propias, apropiándose de los espacios y participando activamente en la planificación de los mismos. Algunas actividades se vuelven espacios donde las mujeres pueden pensar colectivamente y discutir sobre su situación y sus problemas, diseñando estrategias de abordaje de los mismos. La apertura de la institución a espacios con la capacidad de generar este tipo de procesos, que involucran diversidad de actores e interpelan procesos tradicionales dentro del sistema es un hecho destacable y que permite pensar que los cambios propuestos podrían tener un buen fin, considerando las limitaciones antes señaladas.

10

Por último, se puede concluir también que la educación, a través de las actividades educativas que se desarrollan en este contexto, se constituye como un elemento estratégico para la dinamización de los procesos de transformación institucional, impactando fuertemente en su organización y sus lógicas subyacentes. No quiero decir que la educación sola pueda transformar cárceles en algo diferente de los que son, pero sí que, habiendo alguna cuota de actores y voluntades políticas dispuestas a ese cambio, la educación puede funcionar como un elemento estratégico para que esos procesos se dinamicen y evolucionen.

Por un lado, la educación, a través de las instituciones públicas externas de que son parte, presionan para adecuar marcos jurídicos, crear acuerdos de trabajo interinstitucionales y aportar recursos para realizar cambios a nivel institucional, cambiando las condiciones en que se desarrolla el conjunto de actividades educativas y creando instancias de control externas a la institución carcelaria.

Estos cambios que las actividades educativas más institucionalizadas han venido realizando habilita a que actividades que no tienen un respaldo institucional fuerte o consolidado, encuentren las condiciones de trabajo y de acceso suficientes para poder desarrollar actividades. Estas nuevas actividades poco institucionalizadas, si bien son más vulnerables que las primeras a las arbitrariedades internas, tienen la suficiente flexibilidad para poder adecuarse a los procesos de las mujeres privadas de libertad, modificar sus formas de trabajo y objetivos en la medida en que las participantes se apropian de los espacios compartidos. Son espacios donde se da una conexión entre mujeres internas y mujeres externas para pensar las problemáticas que se enfrentan en la reclusión y pensar dispositivos y estrategias para abordarlos.

Referencias bibliográficas

- Acín, Alicia y Patricia Mercado (2009), *Prácticas educativas y oportunidades de aprendizaje en contextos de reclusión: experiencia extensionista en el marco del Programa Universitario en la Cárcel*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Agamben, Giorgio (2011), «¿Qué es un dispositivo?», *Sociológica (México)*, vol. 26, No. 73, UAM, Unidad Azcapotzalco, División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Agid, Shana, Michael Bennett y Kate Drabinskia (2010), «Introduction: Teaching Against the Prison Industrial Complex.», *Radical Teacher. Summer2010*, No. 88.
- Anzuatte, Natalia y otros (2014), «Enfoques institucionales: la educación en contexto de encierro en Uruguay», *Voces*, vol. 10.
- Añaños, Fanny (2011), *Las mujeres en las prisiones. La Educación Social en contextos de riesgo y conflicto*, Barcelona, Gedisa.
- Añaños, Fanny T. (2012), «Violencias y exclusiones en el medio penitenciario. Enfoque socio-educativo y de la paz», *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales. mayo2012*, vol. 19, No. 59, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Baráibar, Ximena (2000), «Algunos aportes para la discusión sobre exclusión social», Montevideo.
- Baratta, Alessandro (2002), *Criminología crítica y crítica del Derecho Penal*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Barrán, José Pedro (1994), *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. El disciplinamiento (1860-1920)*, Montevideo, Grupo Editor.
- (1989), *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura bárbara (1800-1860)*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1997), *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara.
- Coller, Xavier (2005), *Estudio de casos*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Comisión de Apoyo a la Educación en Cárceles (2010), *La educación en las cárceles del Uruguay*, Montevideo.
- Coordinación de Educación y Cultura (2014), *Sujetos al cambio. Ensayos sobre la intervención y gestión educativo-cultural en contextos de encierro*, Montevideo, Ministerio de Educación y Cultura, Instituto Nacional de Rehabilitación.
- Deleuze, Gilles (1999), «Post-scriptum sobre las sociedades de control», *Conversaciones*, Valencia, Pre-textos.

- Departamento de Sociología (2010), «Informe del I Censo Nacional de Reclusos», Montevideo.
- Enríquez Rubio Hernández, Herlinda (2007), *El pluralismo jurídico intracarcelario*, México, Porrúa.
- Farignon, Leticia, Juliana Gardinetti y Florencia Pérez Lalli (2011), «Educación, cárcel y género. Obstáculos y posibilidades de concretar una propuesta que problematice la cuestión de género con mujeres privadas de su libertad», *II Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos: «Feminismos del siglo XX: desde Kate Millett hasta los debates actuales»*, La Plata.
- Filgueira, Fernando y otros (2014), «Educación para la población privada de libertad. Diagnóstico y propuesta estratégica 2015-2025», Montevideo.
- Foucault, Michel (2006), *Vigilar y castigar*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Freire, Paulo (2002), *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Garland, David (1999), *Castigo y sociedad moderna. Un estudio de teoría social*, México, Siglo XXI.
- Goffman, Erving (2009), *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (2003), *Estigma: la identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gómez Sollano, Marcela y Martha Corenstein Zaslav (2013), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Granovsky, Martín (2014), «C - Entrevistas | Máximo Sozzo: “Hay condiciones que viabilizan una discusión seria sobre la reforma policial en Argentina”.»
- Gundermann Kröll, Hans (2004), «El método de los estudios de caso», *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, El colegio de México, Flacso-México, Miguel Ángel Porrúa, pág. 249-284.
- Gutiérrez, Mariano (2010), *Derechos y sistema penal: la dimensión jurídica de las prácticas educativas en contextos de encierro*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Herrera, Paloma y Valeria Frejtman (2010), *Pensar y hacer educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Juanche, Ana y Javier Palummo (2012), *Hacia una política de Estado en privación de libertad. Diálogo, recomendaciones y propuestas*, Montevideo, Servicio de Paz y Justicia, Observatorio del Sistema Judicial.

- Juanche, Ana. y Gianni Di Palma (2014), «Seguridad, pobreza y criminalización. La profundización del estado punitivo en Uruguay», *Contrapunto*, vol. 4.
- Kilgore, James (2011), «Bringing Freire Behind the Walls: The Perils and Pluses of Critical Pedagogy in Prison Education», *The Radical Teacher*, No. 90, University of Illinois Press, 4 de mayo.
- Kouyoumjan, L y M.A. Poblet Machado (2010), «Un punto de fuga. La educación en cárceles, aportes desde el Trabajo Social», *Márgen*, vol. 58.
- Lewkowicz, Ignacio (2006), *Pensar sin Estado: la subjetividad en la era de la fluidez*, Buenos Aires, Paidós.
- Lozano, Blanca (2013), «En el aniversario de Erving Goffman», *Reis*, vol. 102, No. 102.
- Maguire, Mike, Rod Morgan y Robert Reiner (2011), *Manual de criminología*, México, Oxford University.
- Martinis, Pablo (2006), «Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”,» *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Del estante.
- Ordaz Hernández, David y Emilio Daniel Cunjama López (2012), «Reinserción social: Inflexiones de lo anormal», *Prisión, Reinserción Social y Criminalidad en México. Reflexiones sobre la situación carcelaria y la violencia social*, México, Editorial Academica Española.
- Paternain, Rafael (2012), «La inseguridad en Uruguay: genealogía básica de un sentimiento», *La inseguridad y la seguridad ciudadana en América Latina*, Buenos Aires, CLACSO, pág. 41-70.
- Posada Segura, Juan David (2015), «Los velos del sistema penitenciario», *El laberinto de la inseguridad ciudadana. Bandas criminales, seguridad de fronteras y regímenes penitenciarios en América Latina*, Buenos Aires, CLACSO, pág. 257-276.
- Puiggrós, Adriana y Marcela Gómez Sollano (1994), *Alterativas Pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Ragin, Charles (2007), *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*, Bogotá, Siglo del Hombre, Universidad de los Andes.
- Rangel, Hugo (2013), «Educación contra corriente en las cárceles latinoamericanas: la enseñanza vs el castigo», *Educação & Realidade*, vol. 38, No. 1, marzo.
- (2009), *Mapa regional latinoamericana sobre educación en prisiones. Notas para el análisis de la situación y la problemática general*, Buenos Aires, CIEP-Ministerio de Educación de Argentina.
- Rey, Rafael y Verónica Roldós (2011), «La prisión del alma. El encierro en el Uruguay de la modernización», *IV Jornadas de investigación y III Jornadas de Extensión*,

Montevideo, Facultad de Humanidad y Ciencias de la Educación - Universidad de la República., pág. 1-15.

Rico, Álvaro (2012), «La ilusión represiva. Delito y política», *Uruguay. Inseguridad, delito y Estado*, Montevideo, Trilce - Comisión Sectorial de Investigación Científica.

Sarre, Miguel (2014), «De la criminología crítica al garantismo», México.

Scarfó, Francisco (2011), «Estándares e indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en las cárceles».

Silva García, Germán (2011a), *Criminología. Construcciones sociales e innovaciones teóricas*, Bogotá, Instituto Latinoamericano de Altos Estudios.

--- (2011b), *Criminología. Teoría sociológica del delito*, Bogotá, Instituto Latinoamericano de Altos Estudios.

Sozzo, Máximo (2015), «¿Más allá del neoliberalismo? Cambio político y penalidad en América del Sur», *Cuadernos del pensamiento crítico latinoamericano*, vol. 23.

Thove, María Margarita (2013), «Mujeres en vilo. Un acercamiento a los programas educativos y laborales en cárceles de mujeres en Montevideo».

Vieira, Elizabeth de Lima Gil (2013), «A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte», *Educação & Realidade*, vol. 38, No. 1, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação, marzo.

Vigna, Ana (2012), «Análisis de datos del I Censo Nacional de Reclusos, desde una perspectiva de Género y Derechos Humanos», Montevideo.

Zaffaroni, Eugenio Raúl, Alejandro Alagia y Alejandro Slokar (2006), *Manual de Derecho Penal: Parte General*, Buenos Aires, Ediar.

ANEXOS

1. *Pauta de entrevista utilizada para la realización del mapeo de actividades educativas*

- Objetivo de la entrevista: caracterizar cada práctica educativa y, en su conjunto, la totalidad de prácticas educativas de la Unidad; establecer un primer vínculo con los docentes.

- Unidad de análisis: Cada práctica educativa/Conjunto de prácticas educativas.

- Unidad de observación: docente/informante calificado sobre cada práctica.

- Lugar de realización: dependió de las posibilidades de cada docente; la enorme mayoría se realizó en la cárcel, una en la casa de una de las docentes y otra en otro espacio laboral de la misma.

- Respaldo: grabación de audio y notas.

La entrevista está organizada en tres campos y agrega una pregunta de cierre. Estos campos son: sobre la actividad propia, sobre la organización institucional propia y sobre la educación en cárceles en general.

Se propone como una entrevista semi-dirigida, pero que comienza con preguntas abiertas, de forma que la información que se aporte en estas preguntas sea complementada con las preguntas siguientes.

Además de la pauta de entrevista, se elaboró un formulario con datos importantes de cada actividad, que será de llenado simultáneo con la posibilidad de preguntar datos faltantes al final.

Entrevista:

1- Presentación de investigación: conocer cómo funcionan las actividades que se desarrollan en la Unidad, de forma de poder aportar a su mejora.

2- Consentimiento informado: información manejada exclusivamente por la investigadora; sin carácter de evaluación; no se entregará la información desagregada a la Unidad u otras instituciones; posibilidad de modificación o complementación de la información de forma posterior a la entrevista.

Sobre la actividad a su cargo:

Preguntas libres:

1 ¿Podría describir la actividad que realiza?

2 ¿Cómo se desarrolla una clase/actividad normal?

Preguntas dirigidas realizadas o no en función de la narración construida por el entrevistado:

3 ¿Cuáles son los objetivos de la actividad? (Diferenciar personales de institucionales)

4 ¿Qué materiales o recursos didácticos utiliza?

- 5 Sobre los contenidos, ¿cuáles son? ¿Se ajustan a un programa? ¿Quién los definió?
- 6 ¿Cuáles son los aprendizajes que se esperan del curso? ¿Para qué son? (diferenciar objetivos de la actividad de objetivos de aprendizajes, vincularlo a contenidos)
- 7 ¿Cuáles son los mecanismos de evaluación que utiliza?
- 8 ¿Cómo evaluaría los resultados de la actividad? ¿En qué lo puede observar?
- 9 ¿Podrías describir a las estudiantes de tu actividad? ¿Cuáles son sus principales características?
- 10 ¿Qué consideras que aporta o deja a las estudiantes la actividad?
- 11 ¿Quiénes pueden participar? (¿quién lo definió así?)
- 12 ¿Por qué cree que participan? ¿Sucede que dejan de participar? ¿Por qué cree que dejan participar?
- 13 ¿En qué momentos y para qué interactúa con los funcionarios de la Unidad?

Sobre la organización institucional (si la actividad no tiene anclaje, solo pregunta 15):

- 14 ¿Cómo se organiza el programa institucional del que depende? ¿Tiene espacios de reunión? ¿Participa? ¿Cómo funcionan?
- 15 ¿Hay más actores vinculados a la actividad? ¿Quiénes? ¿Para qué?

Sobre la educación en cárceles:

- 16 ¿Qué cree que debe aportar la educación a las mujeres privadas de libertad?
- 17 ¿Cree que hay obstáculos (fenómenos que generan problemas) para su trabajo o dificultades? ¿Cuáles?
- 18 ¿Hay algo más que quisiera agregar?

Cierre: Agradecimiento. Información sobre siguientes pasos de la investigación: observación de algunas clases (no necesariamente la de este entrevistado), entrevistas a estudiantes y devolución (fue planificada para diciembre de 2014 pero se pospuso para diciembre 2015).

Formulario utilizado durante la entrevista:

El formulario registraba: nombre identificador de la actividad educativa, nombre del informante, rol en la actividad, dato de contacto, fecha de la entrevista, antigüedad y periodicidad de la actividad, respaldo institucional, formación-capacitación, experiencia profesional o personal pertinente, forma de acceso a la institución, espacio educativo utilizado, cantidad de personas que participan (máximo y mínimo), fuentes de financiamiento y observaciones.

2. Fichas de presentación de las actividades

Se detallan los siguientes campos:

- Marco institucional del que proviene la actividad.
- Descripción breve de la actividad.
- Periodicidad: con que carga horaria y periodicidad semanal se desarrolla la actividad, y la duración del ciclo completo.
- Espacio utilizado: refiere al espacio físico donde se desarrolla la actividad.
- Participación: refiere a la cantidad de participantes (máximo, mínimo o aproximado) y a características generales del grupo.
- Certificación: si la actividad cuenta o no con certificación, y a qué habilita dicha certificación.
- Criterio de inclusión o exclusión: quiénes pueden participar.
- Utilidad de los saberes en juego: refiere a la utilidad, para qué sirven, los saberes que se transmiten o comparten. Si no son de un único tipo, se considera el preponderante.
- Eje central de la actividad: refiere al eje que permite articular la metodología de trabajo con la utilidad de los saberes puestos en juego.
- Redención de pena: sí redime tiempo de pena por asistencia y en qué medida.
- Cantidad de docentes y perfiles.
- Observaciones.

| | |
|---|--|
| Actividad | Alfabetización y acreditación de primaria |
| Marco institucional | Dirección Sectorial de Educación de Adultos (DSEA), Consejo Directivo Central, Administración Nacional de Educación Pública. |
| Descripción | Una maestra brinda cursos enfocados a la alfabetización de las analfabetas, y la acreditación del ciclo de primaria para aquellas mujeres que la abandonaron antes de concluirla. |
| Periodicidad | Funciona tres veces por semana durante las mañanas, y tiene una continuidad anual. |
| Espacio utilizado | Cuenta con un salón exclusivo, "La escolita" |
| Participación: cantidad y tipo de mujeres que participan. | Participan una cantidad de entre 15 y 25 estudiantes, repartiéndose en los dos niveles mencionados, y creciendo el grupo en la medida en que se acerca el examen. También se integran a este grupo mujeres para las que no fue posible recopilar la documentación de egreso de la escuela y de esta forma la obtienen, y mujeres que participan del "reciclaje escolar", que consiste en un repaso general para estudiantes que abandonaron el sistema hace muchos años, usual antes de comenzar Secundaria. |
| Certificación | Examen de Acreditación de primaria, tomado por un comité de la DSEA, con fecha a acordar por la institución. |
| Criterios de inclusión | Todas las mujeres pueden participar. |
| Utilidad de saberes en juego | De inclusión social. |
| Eje central de la actividad | Educativo. |
| Redención de pena | Sí. Por asistencia, según el año en que comienza, y por aprobar la acreditación de primaria. |
| Cantidad y perfil docente | Un docente. Maestra jubilada, especializada en discapacidad, selección realizada por de DSEA. Con 6 años de experiencia en cárceles. |
| Observaciones | Contar con primaria completa es un requisito para acceder a la gran mayoría de las actividades formales y a los trabajos pagos por la institución. |

| | |
|---|--|
| Actividad | Música |
| Marco institucional | Dirección Sectorial de Educación de Adultos (DSEA), Consejo Directivo Central, Administración Nacional de Educación Pública. |
| Descripción | Taller de música, abocado al esparcimiento y entretenimiento de las internas. Se escucha música, canta y trabaja en la confección de instrumentos. Participa en la preparación de actividades de fin de año. |
| Periodicidad | Espacio semanal y anual, de 2 horas por encuentro. |
| Espacio utilizado | Si el grupo puede circular por la institución, en un salón educativo. En los salones de visita de Maternal y 4º nivel. |
| Participación: cantidad y tipo de mujeres que participan. | Participan entre 1 y 12 mujeres, variando el grupo según el sector en que se encuentran. |
| Certificación | No certifica. |
| Criterios de inclusión | Todas las mujeres pueden participar. |
| Utilidad de saberes en juego | Fortalecimiento personal |
| Eje central de la actividad | Contención de estudiantes. |
| Redención de pena | Redime pena como educación: 1 día de redención cada 6 horas docente (40 minutos) asistidas. |
| Cantidad y perfil docente | Un docente. Músico de formación, con experiencia como músico en el ejército y como tallerista de música en escuelas y en el Hospital Psiquiátrico Vilardebó. |
| Observaciones | |

| | |
|---|--|
| Actividad | Informática |
| Marco institucional | Dirección Sectorial de Educación de Adultos (DSEA), Consejo Directivo Central, Administración Nacional de Educación Pública. |
| Descripción | Curso de operador PC |
| Periodicidad | Funciona en dos instancias semanales, desde hace un año y medio. |
| Espacio utilizado | Laboratorio de informática, salón de visitas del 3º nivel. |
| Participación: cantidad y tipo de mujeres que participan. | Participan aproximadamente 4 estudiantes. |
| Certificación | No certifica. |
| Criterios de inclusión | Estudiantes de primaria o secundaria. |
| Utilidad de saberes en juego | Pedagógicos. |
| Eje central de la actividad | Educativo. |
| Redención de pena | Redime pena como educación: 1 día de redención cada 6 horas docente (40 minutos) asistidas. |
| Cantidad y perfil docente | Un docente. Programador informático, experiencia de 15 años en cursos de computación para adultos dentro de DSEA. |
| Observaciones | Limitaciones por la imposibilidad de acceder a internet. |

| | |
|---|---|
| Actividad | Albañilería |
| Marco institucional | Curso brindado por el Fondo de Capacitación de la Construcción, producto de la asociación de empresarios y trabajadores de la construcción. |
| Descripción | Serie de cursos que capacitan a las estudiantes para el trabajo en la industria de la construcción o la autoconstrucción. Cursos seriados, de mayor complejidad. Se dicta una primera parte teórica, y luego práctica. Se montan grupos de trabajo en la cárcel que realizan arreglos de infraestructura. |
| Periodicidad | Cursos de 4 meses, con 3 instancias semanales de 3 horas cada una. Se han desarrollado dos cursos hasta el momento. |
| Espacio utilizado | La parte teórica se desarrolla en los salones de educativo, mientras que la práctica en diferentes lugares del área educativa. |
| Participación: cantidad y tipo de mujeres que participan. | Participan entre 2 y 8 estudiantes. |
| Certificación | Certificación de FOCAP, misma que se brinda en cursos desarrollados en otros ámbitos. Reconocido dentro de la Industria de la construcción. |
| Criterios de inclusión | El curso no tiene requisitos de ingreso. |
| Utilidad de saberes en juego | Productivos. |
| Eje central de la actividad | Laboral. |
| Redención de pena | Redime pena como educación: 1 día de redención cada 6 horas docente (40 minutos) asistidas. |
| Cantidad y perfil docente | Equipo de dos docentes, donde uno es un técnico egresado de la Escuela de la Construcción y el otro es un trabajador jubilado. Ambos desarrollan una formación como instructores con la Unión Obrera de la Construcción de Argentina, a través del Sindicato equivalente uruguayo. |
| Observaciones | |

| | |
|---|--|
| Actividad | Taller de Patchwork |
| Marco institucional | Convenio Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional con Instituto Nacional de Rehabilitación. |
| Descripción | Taller dedicado a la capacitación en la técnica del Patchwork y la consolidación de un emprendimiento productivo de elaboración de productos de patchwork, para funcionar dentro de la cárcel. Consta de 3 etapas: conformación del grupo, consolidación de la técnica, consolidación del emprendimiento. |
| Periodicidad | Taller de 6 horas diarias, 5 días a la semana. Durante 9 meses contó con 10 horas docentes semanales. |
| Espacio utilizado | Taller propio y exclusivo. |
| Participación: cantidad y tipo de mujeres que participan. | Participan en la actualidad 6 mujeres, aunque han circulado aproximadamente 100 por el taller durante todo el proceso. En la actualidad se trata de mujeres de los niveles de seguridad 1 y 2, que cuentan con un tiempo de pena relativamente largo, aunque esto no ha sido así en todos los casos. |
| Certificación | Propia de INEFOP. |
| Criterios de inclusión | La selección fue realizada por el equipo técnico del proyecto en conjunto con la institución, apuntando primero a un perfil específico y a las internas en el 3° nivel de la cárcel. Con el tiempo y la rotación de participantes, el criterio se desdibujó, quedando sujeto a las dinámicas del grupo y de las participantes ya integradas. |
| Utilidad de saberes en juego | Productivos y de fortalecimiento personal. |
| Eje central de la actividad | Laboral. |
| Redención de pena | Redime pena como educación: 1 día de redención cada 6 horas docente (40 minutos) asistidas. |
| Cantidad y perfil docente | Seis docentes, con tareas diferenciadas (técnica de patchwork, competencias trasnversales y acompañamiento individual). Los perfiles varían, siendo la mayoría profesionales del área educativa, social o de la salud, y contando con al menos 3 miembros con experiencia de trabajo en el ámbito carcelario. |
| Observaciones | Además de redimir pena, este espacio permite a las participantes cobrar dinero. Han participado en eventos de patchwork que han implicado la salida de las mujeres con custodia, y han mantenido vínculos con otros actores externos y con una participante que salió en libertad. Es un proyecto diseñado especialmente para el contexto carcelario actual y para las mujeres privadas de libertad del mismo. |

| | |
|---|---|
| Actividad | Informática |
| Marco institucional | Instituto Nacional de Rehabilitación, con apoyo de ANTEL |
| Descripción | Curso de operador linux, que se dicta a las internas. |
| Periodicidad | Son 8 clases de 2 horas cada una. |
| Espacio utilizado | Laboratorio de informática. |
| Participación: cantidad y tipo de mujeres que participan. | Han participado tres grupo de 10 estudiantes cada uno, y armados cada uno dentro de un sector de la cárcel. |
| Certificación | Certificación propia elaborada por la Unidad de Internación. |
| Criterios de inclusión | Se armaron grupos por sector, siendo los que han participado hasta el mometno del nivel 1. El criterio fue establecido por la docente, en función de la buena conducta. Se planifica ampliar a los 2º niveles. |
| Utilidad de saberes en juego | Pedagógicos. |
| Eje central de la actividad | Educativo. |
| Redención de pena | Redime pena como educación: 1 día de redención cada 6 horas docente (40 minutos) asistidas. |
| Cantidad y perfil docente | Un docente. Operadora penitenciaria de la Unidad N° 5, con Ciclo básico completo y formación en administración. Realizó un curso de formación brindado por ANTEL, para la realización de cursos de informática. Además, realiza otras actividades en el área educativa y es la única responsable de la sala de informática. |
| Observaciones | Actividad propuesta por la operadora, y sujeta a la disponibilidad de su cargo en el área educativa. |

| | |
|---|---|
| Actividad | Gimnasia |
| Marco institucional | Autónomo, sin apoyos institucionales (pero con aprobación de la Unidad N° 5) |
| Descripción | Gimnasia rítmica con espacios de meditación. Es la única actividad con docente que propone deportes. No tiene un fin de formación, sino de desarrollo de la salud física e integral, siendo su principal objetivo disminuir el consumo de psicofármacos. |
| Periodicidad | Se desarrolla desde hace 3 años, cada grupo tiene una hora semanal. La docente brinda mínimo 6 horas de gimnasia por semana. |
| Espacio utilizado | Gimnasio, sala de visitas de 4º nivel. |
| Participación: cantidad y tipo de mujeres que participan. | Participan entre 6 y 15 mujeres. Los grupos se arman por sector de internación. |
| Certificación | No certifica. |
| Criterios de inclusión | Se comenzó con los 1º niveles, y se ha ido ampliando. Las limitaciones para participar están dadas por las condiciones de seguridad, que cambian según el clima institucional por sector. Es una actividad que se suspende como sanción. Se aspira a poder cubrir todos los pisos, aunque el 5º nivel tiene mayores dificultades. |
| Utilidad de saberes en juego | Fortalecimiento personal. |
| Eje central de la actividad | Salud |
| Redención de pena | Las participantes redimen pena como educación (1 día de redención cada 6 horas asistidas), pero horas reloj y no horas docente. La docente redime igual, agregándose 25 días por la presentación de un proyecto que fue aprobado. |
| Cantidad y perfil docente | Una docente. Interna procesada, abogada y escribana, con experiencia como participante en gimnasia. Además de las clases de gimnasia, gestiona la biblioteca y trabaja en el área de deportes y recreación. Se caracteriza por tener un excelente vínculo con las demás internas. |
| Observaciones | La actividad surge de su propia búsqueda de espacio de sostén, a través de la cuál llega a la gimnasia. Con apoyo del encargado del Área Deportiva se institucionaliza la actividad, por la que la docente redime pena aunque no obtiene una retribución económica. |

| | |
|---|--|
| Actividad | Taller de joyería |
| Marco institucional | Programa Fábricas de Cultura, Dirección Nacional de Cultura, Ministerio de Educación y Cultura. |
| Descripción | Taller de joyería que busca formar a las participantes en las técnicas básicas de la elaboración de joyas, a través de la combinación de la joyería, el diseño y el calado. El programa del que depende apunta a lograr comercializar los productos del taller de forma que sean autosustentables. |
| Periodicidad | Se desarrolla hace 2 años, con dos instancias semanales de entre 2 y 3 horas. |
| Espacio utilizado | Taller propio y exclusivo. |
| Participación: cantidad y tipo de mujeres que participan. | Participan entre 2 y 15 mujeres. Se trata de una técnica que exige habilidades de concentración y destreza manual específicas, por lo que son pocas las participantes que logran sostener las exigencias del proyecto. |
| Certificación | Certificación de participación propia del programa Fábricas de Cultura. |
| Criterios de inclusión | No es claro para los docentes el criterio de inclusión, siendo éste acordado entre la coordinadora del programa y la Unidad. Parecería que se ha apostado a internas que tengan más tiempo de pena por cumplir, ya que el proceso es largo. |
| Utilidad de saberes en juego | Productivos. |
| Eje central de la actividad | Laboral. |
| Redención de pena | Redime pena como educación: 1 día de redención cada 6 horas docente (40 minutos) asistidas. |
| Cantidad y perfil docente | Tres docentes. Dos de ellos tienen formación profesional, dentro del diseño textil y la salud, mientras que el tercero tiene amplia experiencia en técnica y en la enseñanza de la técnica. Una de las docente tiene además experiencia docente con adolescentes. |
| Observaciones | |

| | |
|---|--|
| Actividad | Teatro del oprimido |
| Marco institucional | Autónomo, con apoyo del Ministerio de Desarrollo Social a través del Apoyo a proyectos y emprendimientos socioculturales. |
| Descripción | Espacio de multiplicación de la metodología de Teatro del Oprimido. Ha pasado por dos etapas, donde la primera se dedicó a la multiplicación de la metodología y la segunda al acompañamiento del proceso de consolidación de un grupo de teatro del oprimido propio de las internas. Busca deconstruir las relaciones de opresión propias de las mujeres, a través de herramientas dramáticas y grupales. |
| Periodicidad | 1 veces por semana desde hace 1 año. |
| Espacio utilizado | Salones de educativo. |
| Participación: cantidad y tipo de mujeres que participan. | El grupo se ha conformado por unas 10 mujeres. Hubo una rotación alta del grupo durante el verano, siendo que, salvo una, todas las del año pasado salieron en libertad. Por lo menos dos de las participantes que han salido en libertad han mantenido algún tipo de vínculo con el grupo. El grupo es de mujeres de todos los niveles de seguridad (salvo 4º y 5º), y ha logrado reunirse más allá del día en que van las participantes de afuera. |
| Certificación | No certifica. |
| Criterios de inclusión | El criterio de inclusión ha sido puesto por las mismas participantes, siendo ellas quienes invitan a otras mujeres a participar. La convocatoria inicial se realizó a partir de la presentación de una obra creada por el colectivo responsable, donde se invitaba a todas pero participar mujeres alojadas en los niveles 1 y 2. |
| Utilidad de saberes en juego | Estratégicos. |
| Eje central de la actividad | Artístico. |
| Redención de pena | Redime pena como educación: 1 día de redención cada 6 horas docente (40 minutos) asistidas. |
| Cantidad y perfil docente | Cuatro docentes. Las responsables son 4 mujeres, con formaciones diversas (actriz, dramaturga y multiplicadora de teatro del oprimido, ama de casa, administrativa) e integrantes del grupo de teatro del oprimido Las Magdalenas. No tenían experiencia previa ni formación específica abocada al ámbito carcelario, pero sí al trabajo de y con mujeres. |
| Observaciones | Ha desarrollado dos presentaciones fuera de la cárcel, así como dos para el resto de las internas de la Unidad N° 5. Para las funciones afuera, han salido 3 y 4 mujeres con custodia policial. A partir de los intercambios propios de la metodología de teatro foro, están haciendo circular una carta con propuestas sobre sus necesidades, sobre todo para el egreso, que han firmado unas 200 internas aproximadamente. |

| | |
|---|--|
| Actividad | Danza armónica |
| Marco institucional | Autónomo, con apoyo de Ciudadanía Cultural (Dirección Nacional de Cultura- Ministerio de Educación y Cultura) a través del Apoyo a talleres de inclusión socio-cultural. |
| Descripción | Danza armónica es una metodología corporal que busca trabajar lo emocional y corporal, individual y colectivamente, a través del movimiento, el sonido, el contacto, la creatividad a través del cuerpo. Busca fomentar el desarrollo integral de la persona. |
| Periodicidad | 1 vez por semana durante los últimos 3 años. |
| Espacio utilizado | Gimnasio antes, ahora sala de visita del 4º nivel. |
| Participación: cantidad y tipo de mujeres que participan. | Las participantes varían entre 10 y 15, siendo actualmente todas del 4º nivel. Este nivel se caracteriza por un encierro acentuado y la imposibilidad de circular por la institución, lo que facilita la convocatoria y la conformación grupal. Previamente trabajaron con otros sectores y tuvieron dificultades para consolidar un grupo, proceso que se ha desarrollado positivamente en el último año. |
| Certificación | No certifica. |
| Criterios de inclusión | El criterio de inclusión estuvo marcado por las talleristas en conjunto con la Unidad en un principio, siendo que se destinaba a las mujeres que también participaban en Yoga. Este criterio fue cambiando, según decisiones de los operadores del área. Actualmente está marcado por la focalización de las mujeres internas en el 4º nivel, criterio propuesto por el área deportiva. |
| Utilidad de saberes en juego | Fortalecimiento personal. |
| Eje central de la actividad | Salud |
| Redención de pena | Redime pena como educación (1 día de redención cada 6 horas asistidas), pero horas reloj y no horas docente. |
| Cantidad y perfil docente | Dos docentes. Son dos sociólogas con trabajo profesional vinculado a poblaciones vulnerables. Conforman el espacio a partir de la formación en "Artes transpersonales y técnicas psicocorporales para el desarrollo armónico, sistema Río abierto". |
| Observaciones | El primer año de trabajo se desarrolló en el marco de su formación, el segundo de forma voluntaria y el tercero con el apoyo de la financiación de un tallerista por parte de la DNC. Existió una tercer docente que abandonó el proyecto previamente. |

| | |
|---|--|
| Actividad | Yoga |
| Marco institucional | Autónomo, sin apoyos institucionales (pero con aprobación de la Unidad N° 5) |
| Descripción | Espacio de práctica de yoga. Apunta al cuidado de la salud física y emocional a través de la práctica de esta disciplina. |
| Periodicidad | 1 vez por semana durante los últimos 3 años. |
| Espacio utilizado | Gimnasio, a veces salon de visita del 4° nivel. |
| Participación: cantidad y tipo de mujeres que participan. | Participan entre 2 y 12 mujeres. La conformación del grupo no se ha dado, siendo constante la rotación de participantes, así como el cambio en los criterios de inclusión. Las coordinadoras han incorporado esto y se organizan para presentar la sesión adecuándola a las personas que lleguen cada día. La participación es variada, cambiando los perfiles según el piso que se convoque (embarazadas, personas con discapacidad, jóvenes, mayores, etcétera). |
| Certificación | No certifica. |
| Criterios de inclusión | El criterio de inclusión es definido por el área deportiva, y cambia con frecuencia. En un comienzo se propuso como una actividad en conjunto para las participantes de danza armónica, pero esto no se consolidó. |
| Utilidad de saberes en juego | Fortalecimiento personal. |
| Eje central de la actividad | Salud |
| Redención de pena | Redime pena como educación (1 día de redención cada 6 horas asistidas), pero horas reloj y no horas docente. |
| Cantidad y perfil docente | Tres docentes. Son instructoras de yoga, con diversos enfoques. Se rotan en su participación, intentando no ser menos de 2. Han rotado los instructores, pero con la continuidad de una de ellas. |
| Observaciones | Ha intentado consolidar el espacio a través de la obtención de respaldo institucional, pero éste no ha sido obtenido. Se presentó a DNC en conjunto con danza armónica, pero no fue aprobado para su financiación. Se encuentra en la búsqueda de este apoyo. Es el único espacio en que las coordinadoras no obtienen ninguna retribución económica, así sea esta simbólica. |

| | |
|---|---|
| Actividad | Programa Aprender Siempre |
| Marco institucional | Área de Educación No Formal, Dirección de Educación, Ministerio de Educación y Cultura. |
| Descripción | El espacio del Programa Aprender Siempre se aboca a la promoción de la educación no formal en personas jóvenes y adultas. A partir de un diagnóstico de las necesidades e intereses particulares de los colectivos que participan diseñan una propuesta de trabajo. En este caso se ha trabajado a través de las Manualidades y la lectura en el fortalecimiento personal de las participantes y la consolidación de una biblioteca en el 4º nivel. |
| Periodicidad | 1 vez por semana, con un proceso anual. Se desarrolla desde hace 4 años, habiendo comenzado en la cárcel de mujeres anterior. |
| Espacio utilizado | Salón de visitas del 4º nivel. |
| Participación: cantidad y tipo de mujeres que participan. | Participan entre 5 y 12 mujeres, todas del 4º nivel. Este nivel se caracteriza por un encierro acentuado y la imposibilidad de circular por la institución, lo que facilita la convocatoria y al conformación grupal. Se trata de un grupo sólido, con posibilidad de trabajar lo individual de forma colectiva. Intentaron sostener otro espacio con internas del 3º nivel pero no se consolidó el grupo. |
| Certificación | Certificación de participación propia del Programa Aprender Siempre |
| Criterios de inclusión | El criterio de inclusión está marcado por la selección del sector donde se trabaja, siendo en este caso el 4º nivel. Esta decisión fue tomada en conjunto con los técnicos de la Unidad en el momento de inauguración del establecimiento, y se tomó en función de la escases de propuestas educativas a las que accedían las mujeres de los sectores de protección de la seguridad propia. |
| Utilidad de saberes en juego | Estratégico |
| Eje central de la actividad | Educación |
| Redención de pena | Redime pena como educación: 1 día de redención cada 6 horas docente (40 minutos) asistidas. |
| Cantidad y perfil docente | Cuatro talleristas. El equipo está conformado por profesionales de educación, de lo social y de la salud. Tres de ellas tienen experiencia previa en ámbitos carcelarios, de las cuales dos han participado en el proceso de los últimos 4 años. El equipo trabaja en conjunto con una operadora del área, que acompaña las propuestas y participa diariamente, aunque no participa del proceso de planificación. |
| Observaciones | |

| | |
|---|---|
| Actividad | Educación Secundaria |
| Marco institucional | Programas Educativos Especiales, Educación en Contextos de Encierro, Consejo de Educación Secundaria, Administración Nacional de Educación Pública. |
| Descripción | El programa tiene cobertura nacional y busca ejercer el derecho a la educación de las personas privadas de libertad, a través de la cobertura de la educación secundaria, obligatoria por ley en Uruguay. Brinda cursos por asignatura, con la adjudicación de horas docentes específicos según la demanda de la Unidad. Los cursos formalmente son de preparación del examen libre por asignatura, en función de los programas de la educación superior de adultos nacional, aunque los docentes evalúan el proceso y, en la mayoría de los casos, reflejan éste en la evaluación final. |
| Periodicidad | Las clases se dictan una vez por semana por grupo, con cursos semestrales. |
| Espacio utilizado | Salones de educativo. |
| Participación: cantidad y tipo de mujeres que participan. | El tamaño de los grupos oscila entre una y 15 estudiantes, con un aumento de participación en las jornadas de examen. También se caracterizan por ser multinivel, ya que se conforman en función del sector en que se encuentran las estudiantes y no del nivel que cursan. La mayoría de las estudiantes se concentran en los 3 primeros niveles, disminuyendo para los niveles superiores. |
| Certificación | Certifica habilitando a la continuidad de la educación secundaria, que culmina con la obtención del título de Bachiller. |
| Criterios de inclusión | Todas las mujeres pueden participar. |
| Utilidad de saberes en juego | Pedagógicos y de fortalecimiento personal. |
| Eje central de la actividad | Educación. |
| Redención de pena | Redime 2 días por presentación al examen y, si es salvado, 2 días adicionales y 1 día por cada 6 horas docente comprendidas en el programa del curso. |
| Cantidad y perfil docente | Catorce docentes. La totalidad cuenta con título de formación profesional en educación, siendo este el criterio de selección además de la experiencia con población adulta. Varía, pero la mayoría cuenta con experiencia en el contexto, además de experiencia con adultos. Si bien los objetivos del programa están establecidos, los docentes los ajustan según su impronta personal. Cuentan con espacio de coordinación semanal. |
| Observaciones | Es el programa que tiene mayor cobertura (cantidad de participantes) y presencia docente. Implica una importante tarea administrativa para los operadores penitenciarios. De los programas institucionales, es el único que considera en su diseño las particularidades del contexto y la población carcelarios específicamente. |

| | |
|---|--|
| Actividad | Taller de fotografía |
| Marco institucional | Autónomo, con apoyo de ProArte, Consejo Directivo Central, Administración Nacional de Educación Pública. |
| Descripción | El taller de fotografía busca aportar a los procesos de conformación identitaria de las mujeres privadas de libertad, a través del estudio de lo femenino y de la incorporación de las herramientas de la fotografía (manejo técnico, composición, interpretación de imágenes). |
| Periodicidad | El taller se ha propuesto dos veces, cada una de 2 meses y con instancias semanales de 2 horas. |
| Espacio utilizado | Trabaja en salones de educativo, pero también circula por las instalaciones del establecimiento que no son de alojamiento ni oficinas (zonas abandonadas, predio, gimnasio). |
| Participación: cantidad y tipo de mujeres que participan. | El grupo es de 10 a 30 mujeres, siendo que las que participaron en la primera educación se han mantenido en el grupo. |
| Certificación | Certifica participación en el taller. |
| Criterios de inclusión | Las participantes deben ser también estudiantes de primaria o secundaria, por propuesta de Proarte, y de todos los niveles, por propuesta de la profesora. El grupo lo arman los operadores. |
| Utilidad de saberes en juego | Estratégico |
| Eje central de la actividad | Arte |
| Redención de pena | Redime pena como educación: 1 día de redención cada 6 horas docente (40 minutos) asistidas. |
| Cantidad y perfil docente | Un docente. Formación como fotógrafa, profesional y académicamente. Investiga, a través de la fotografía, sobre lo femenino. |
| Observaciones | A partir del trabajo en el taller se diagramó un libro de fotografías (que busca financiación). El grupo demanda la continuidad del trabajo, tanto de exposición de fotografías como de trabajo en taller. En marzo de 2015 se expusieron las fotografías en una sala de exposiciones de Montevideo. |

| | |
|---|---|
| Actividad | Panadería |
| Marco institucional | Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU), Curso de Consejo de Educación técnico Profesional, Administración Nacional de Educación Pública. |
| Descripción | Curso de panadería, igual al que se dicta en las UTUs de todo el país. Está adscripto directamente a la UTU del barrio donde se encuentra la cárcel, y de allí llega el docente. El curso es práctico, con 15 horas semanales de taller. Funciona asociado a la panadería que provee panificados a la institución, por lo que sus egresadas suelen trabajar luego en este sector. |
| Periodicidad | Curso anual, de 15 horas semanales. |
| Espacio utilizado | Panadería |
| Participación: cantidad y tipo de mujeres que participan. | Son 10 aproximadamente las participantes. |
| Certificación | Certificación como ayudante de panadería, emitido por UTU Colón. |
| Criterios de inclusión | Desconoce el docente los criterios de inclusión del curso, imponiendo solo limitaciones de cupos. |
| Utilidad de saberes en juego | Productivos |
| Eje central de la actividad | Laboral |
| Redención de pena | Redime pena como educación (1 día cada 6 horas docente) que se computan al aprobar el curso sumando la totalidad de horas del programa. |
| Cantidad y perfil docente | Un docente. Panadero de profesión, con experiencia en contextos de encierro de adolescentes en conflicto con la ley. |
| Observaciones | |

| | |
|---|--|
| Actividad | Informática |
| Marco institucional | Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU), Curso de Consejo de Educación técnico Profesional, Administración Nacional de Educación Pública. |
| Descripción | Curso de informática que busca enseñar el uso básico de una computadora y los programas básicos. |
| Periodicidad | Cursos semestrales, con una clase por semana de 2 horas. |
| Espacio utilizado | Laboratorio de informática |
| Participación: cantidad y tipo de mujeres que participan. | El grupo osciló entre 40 y 3 estudiantes, que fueron las que lo terminaron. |
| Certificación | Certificación de UTU Colón. |
| Criterios de inclusión | Limitación de cupo, por posibilidades del espacio. El docente desconoce los criterios con los que se arma el grupo, siendo que UTU exige primaria completa. |
| Utilidad de saberes en juego | Pedagógicos |
| Eje central de la actividad | Educación |
| Redención de pena | Redime pena como educación (1 día cada 6 horas docente) que se computan al aprobar el curso sumando la totalidad de horas del programa. |
| Cantidad y perfil docente | Un docente. Estudiante de profesorado. Experiencia en ámbitos carcelarios. |
| Observaciones | El comienzo del curso se vio postergado por al menos un mes y medio debido a que se había inundado el laboratorio de informática y se esperaba hasta que vinieran las personas encargadas de mantenimiento para verificar y reparar el estado de las computadoras. |

| | |
|---|---|
| Actividad | Serigrafía |
| Marco institucional | Programa Fábricas de Cultura, Dirección Nacional de Cultura, Ministerio de Educación y Cultura. |
| Descripción | Curso que busca enseñar la técnica de estampado Serigrafía, y trabajar los procesos expresivos propios de la creación artística. Por el programa del que proviene, aspira a poder comercializar los productos del taller, y si bien esto aún no se logra, sí se trabaja considerándolo. |
| Periodicidad | Cursos de entre 3 y 4 meses de una instancia semanal de 3 horas. Puede variar en función del trabajo y los recursos con que cuenta el programa. |
| Espacio utilizado | Taller propio. |
| Participación: cantidad y tipo de mujeres que participan. | Entre 4 y 8 participantes. |
| Certificación | No certifica. |
| Criterios de inclusión | Falta dato. |
| Utilidad de saberes en juego | Productivos y Pedagógicos. |
| Eje central de la actividad | Laboral |
| Redención de pena | Redime pena como educación: 1 día de redención cada 6 horas docente (40 minutos) asistidas. |
| Cantidad y perfil docente | Dos docentes. Profesionales del diseño y la comunicación. Es la segunda vez que brindan este curso y tienen experiencia con otras poblaciones vulnerables. |
| Observaciones | |

| | |
|---|---|
| Actividad | Belleza |
| Marco institucional | Curso de Consejo de Educación técnico Profesional, UTU. |
| Descripción | Curso de peluquería y belleza. No se ha dictado durante el período que comprende el trabajo de campo, ya que la docente se encuentra con certificación médica. Igualmente, la peluquería que se monta para el curso se encuentra funcionando, con 2 internas a cargo y las estudiantes como asistentes que están aprendiendo. Funciona como un servicio que se brinda al conjunto de internas, siendo un beneficio al que se accede con buena conducta. |
| Periodicidad | Falta dato. |
| Espacio utilizado | Peluquería. |
| Participación: cantidad y tipo de mujeres que participan. | Falta dato. |
| Certificación | Falta dato. |
| Criterios de inclusión | Falta dato. |
| Utilidad de saberes en juego | Falta dato. |
| Eje central de la actividad | Falta dato. |
| Redención de pena | Falta dato. |
| Cantidad y perfil docente | Falta dato. |
| Observaciones | No se fue posible entrevistar al responsables por razones de salud del mismo. Funcionaría como un servicio que se brinda al conjunto de internas, siendo un beneficio al que se accede con buena conducta. |

| | |
|---|--|
| Actividad | Huerta |
| Marco institucional | Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU), Curso de Consejo de Educación técnico Profesional, Administración Nacional de Educación Pública. |
| Descripción | Curso de Huerta. |
| Periodicidad | Falta dato. |
| Espacio utilizado | Huerta dentro del predio de la cárcel. |
| Participación: cantidad y tipo de mujeres que participan. | Falta dato. |
| Certificación | Falta dato. |
| Criterios de inclusión | Falta dato. |
| Utilidad de saberes en juego | Falta dato. |
| Eje central de la actividad | Falta dato. |
| Redención de pena | Falta dato. |
| Cantidad y perfil docente | Falta dato. |
| Observaciones | No se fue posible entrevistar al responsables por razones de salud del mismo. |