



**“UN PUNTO DE FUGA”. LA EDUCACIÓN EN CÁRCELES, APORTES DESDE EL TRABAJO SOCIAL**

**Leandro Kouyoumdjian y Mariano A. Poblet Machado<sup>1</sup>**

*“La justicia es como las serpientes:  
sólo muerde a los descalzos”*

Monseñor Óscar Arnulfo Romero, arzobispo de San Salvador, asesinado en 1980<sup>2</sup>

*“No juzgues al árbol por sus frutos ni al hombre por sus obras;  
pueden ser peores o mejores”*

Borges, J. L. de *Evangelios apócrifos*

**Resumen:** La institución carcelaria suele ser asociada exclusivamente a la violencia y las prácticas delictivas. En los discursos hegemónicos que refieren a la cárcel no se mencionan los procesos educativos existentes, y cuando se lo hace, también es a partir de miradas simplistas y estereotipantes. Dicha discursividad refuerza la naturalización de la figura del delincuente, y hace permanecer oculto la existencia de un sistema penal que actúa mediante la selección y captura de los grupos más vulnerados. El presente trabajo propone reflexionar acerca de los alcances y limitaciones que adquieren las prácticas educativas desarrolladas en las instituciones de encierro, y los aportes que el Trabajo Social puede realizar al respecto. Analizando de qué manera la educación puede participar en la disminución de los niveles de vulnerabilidad de los sujetos que constituyen el blanco del sistema penal punitivo.

**Palabras claves:** Educación – Trabajo Social – Sistema penal – Cárcel – Concepto crítico de Reinserción Social

---

<sup>1</sup> Licenciados en Trabajo Social, Universidad de Buenos Aires

<sup>2</sup> Citado en Galeano, Eduardo, *Patatas arriba. La Escuela del mundo al revés*, México, Siglo XXI Editores, México, 2004.



## Introducción

La institución carcelaria suele ser asociada exclusivamente a la violencia y las prácticas delictivas. En los discursos hegemónicos que refieren a la cárcel no se mencionan los procesos educativos existentes, y cuando se lo hace, también es a partir de miradas simplistas y estereotipantes. Dicha discursividad refuerza la naturalización de la figura del “delincuente”, y hace permanecer oculto la existencia de un sistema penal que actúa mediante la selección y captura de los grupos más vulnerados.

Ante lo cual, nos proponemos reflexionar acerca de los alcances y limitaciones que adquieren las prácticas educativas desarrolladas en las instituciones de encierro, y los aportes posibles del Trabajo Social al respecto. Analizando de qué manera la educación puede participar en la disminución de los niveles de vulnerabilidad de los sujetos que constituyen el blanco del sistema penal punitivo.

El presente trabajo consiste en una versión abreviada de la investigación final realizada por los autores al finalizar su formación de grado en la carrera de Trabajo Social en la Universidad de Buenos Aires, la cual tomó como experiencia su participación en el proyecto “Ave Fénix”<sup>3</sup> perteneciente a la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Ciencias Sociales, que se desarrolla en el Centro Universitario de Devoto (CUD) en la Unidad N° 2, Cárcel de Villa Devoto.

Antes de comenzar con el análisis, cabe destacar que el tema que nos convoca ha sido muy poco explorado desde el Trabajo Social. Existe una escasísima producción teórica al respecto, de manera que anhelamos que este aporte contribuya y aliente al debate de un tema que suele ser relegado y que, a diferencia de lo que pueda suponerse a priori, guarda una estrecha relación con diferentes compartimentos de la disciplina.

---

<sup>3</sup> Ave Fénix es un proyecto de intervención en cárceles que comenzó a implementarse en el mes de junio de 1997, desarrollando actividades con un grupo de estudiantes universitarios privados de su libertad ambulatoria. Definen como objetivos generales: transformar el imaginario social que existe acerca de las personas privadas de su libertad ambulatoria; y aportar a la construcción de nuevas modalidades de intervención profesional a fin de replicar la experiencia en diversas unidades penitenciarias.



## La Cárcel

*“No están en la cárcel todos los que cometen delitos  
sino los que son vulnerables al poder punitivo”*

Eugenio Zaffaroni

En el presente apartado nos referiremos primero a las características selectivas del sistema penal y su relación con la reproducción del orden social. Luego analizaremos como se incluye la institución carcelaria dentro del sistema penal para desarrollar una función específica. Por último hablaremos de los efectos que produce la cárcel en las personas que han pasado por ellas.

Si comenzamos por este apartado, es porque nos permite realizar un acercamiento gradual al complejo escenario que nos convoca el análisis. Pero sobre todo, porque consideramos necesario poder problematizar la cárcel, para intentar hacer estallar de entrada aquellos prejuicios que impiden pensar a la persona privada de su libertad desde la perspectiva de sujeto de derechos.

## Lo selectivo del sistema penal

*¿Qué es robar un banco  
comparado con fundarlo?*

Bertolt Brecht

El modelo neoliberal instalado a partir de los '80 impregnó a la sociedad de inseguridades. Los clásicos soportes identitarios reconocidos en la integración a través del trabajo y la inserción institucional fueron destruyéndose uno a uno, aumentando consigo la desigualdad y generando nuevas y más extremas expresiones de la cuestión social (Daroqui y Guemureman, 2006). La disminución y desmantelamiento de políticas públicas por parte de este modelo vino acompañada con un aumento del gasto policial y penal. Así como se disminuyeron los recursos en educación, salud y asistencia social,



paralelamente se produjo una expansión del sistema penal en su conjunto y dentro de este una considerable expansión del subsistema carcelario.

Como bien señala Wacquant, a la atrofia deliberada del *Estado social* corresponde la hipertrofia distópica del *Estado penal*, la miseria y la extinción de uno tiene como contrapartida directa y necesaria la grandeza y la prosperidad insolente del otro (Wacquant, 2000; 88). Wacquant demuestra como el discurso de “tolerancia cero” fue constituyéndose en un programa político para instaurar un determinado ordenamiento social, para lo cual analiza el proceso que se inicia en Estados Unidos a partir de la implementación del modelo neoliberal, y que luego se va expandiendo por diferentes latitudes. Una muestra de lo acontecido en el país del norte es que en la década de 1960 la demografía penitenciaria de los Estados Unidos tenía una tendencia hacia la baja, y que por entonces el debate en cuestión era el “desencarcelamiento”, las penas sustitutas y reservar el encierro sólo para los casos de extrema peligrosidad (que históricamente ha representado cerca del 15% de la población penitenciaria). Y es a partir de los años 80 cuando la curva de población carcelaria comienza a ascender vertiginosamente.

Como dato de lo acontecido en nuestro país en los últimos años en materia penitenciaria, las cárceles de la provincia de Buenos Aires han dado una basta demostración de cómo en tiempo de crisis económica se busca resolver los conflictos sociales de manera autoritaria y represiva. La provincia de Buenos Aires en el año 1999 constataba 13.190 personas privadas de su libertad, pasando a tener en el año 2004 un total de 30.414, lo cual registra un brutal crecimiento superior al 100%<sup>4</sup>.

Lo que las cifras mencionadas expresan no es el fracaso de un modelo sino su estrategia. Lejos de contradecir el proyecto neoliberal de desregulación y extinción del sector público, el ascenso del Estado penal constituye su reverso, porque traduce la puesta en vigencia de una política de criminización de la miseria que es el

---

<sup>4</sup> Fuente: Secretaría de Política Criminal. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.



complemento indispensable de la imposición del trabajo asalariado precario (Wacquant, 2002; 102).

En lo que respecta a su actuar, el Estado penal presenta un conjunto de características que le son estructurales, las principales son su selectividad conforme a estereotipo, su violencia, y su efecto reproductor de la violencia. Esta selección criminalizante suele operar en función de estereotipos criminales alimentados con toda clase de prejuicios (clasistas, sexistas, racistas, etc.). Como sabemos, las personas apresadas pertenecen a los sectores más vulnerados de la población que, a su vez, son representados como “peligrosos”. En Estados Unidos son los negros, en Europa los inmigrantes, y en Argentina los jóvenes de los sectores populares.

La gran mayoría de las personas detenidas no están presas por haber cometido ilícitos graves, puesto que hay personas que han cometido delitos tan o más graves que ellos. Estos, en definitiva, están presos por llevar "cara" de delincuentes (caracteres estereotípicos) (Zaffaroni, 1991: 52). Son estas características personales las que determinan que se dirija contra ellos la "empresa moral" de la criminalización, sin cuya acción no se pondría en movimiento el ejercicio del poder punitivo. Esto es válido para la gran masa de la población penal, la cual está integrada por infractores contra la propiedad y en los últimos tiempos, y en forma creciente, por pequeños distribuidores o vendedores y consumidores de tóxicos prohibidos. “Todos sabemos que esa gran masa de presos no ha cometido los ilícitos más graves que han tenido lugar en nuestro país, pues todos conocemos los nombres de personas que sí lo han hecho y a veces con mayor daño material que la suma de todos los delitos convencionales contra la propiedad, pero no podríamos proporcionar sus nombres pues resultaríamos procesados por delito de calumnias. Esta es la más elemental prueba empírica de que no es la gravedad de los ilícitos cometidos lo que determina la prisonización, al menos de la gran masa de clientela habitual de nuestras prisiones” (Zaffaroni, 1991: 52).

Los referidos estereotipos son los instrumentos selectivos que usan los segmentos policiales y judiciales del sistema penal y que determinan la prisonización de



la cual debe hacerse cargo el segmento penitenciario. De éste último nos referiremos a continuación.

### **La cárcel como un subsistema dentro del sistema penal.**

*"Lo carcelario 'naturaliza' el poder legal de castigar,  
como 'legaliza' el poder técnico de disciplinar"*

Michael Foucault, *Vigilar y Castigar*

La cárcel tiene un sentido, el de ser la institución que alberga a aquellos que selectivamente el sistema penal ha determinado encarcelar y encerrar. El sentido político de la cárcel está ligado al lugar que adquiere en tanto subsistema dentro del sistema penal, y éste como productor y ejecutor de las políticas penales que “justificarán, desde diferentes miradas, la pena y, con ello, quiénes deberán padecerla a fin de garantizar y dar continuidad al orden social dominante” (Daroqui, 2000: 106). Poder develar el sentido político de la cárcel, implica ampliar la mirada e inscribirla como integrada a la estrategia de producción y reproducción del orden social.

Como bien apuntaba Foucault en *Vigilar y Castigar*: “la prisión tiene la función de separar los ilegalismos de la delincuencia” (...) “la penalidad sería entonces una manera de administrar los ilegalismos, de trazar límites de tolerancia, de dar cierto campo de libertad a algunos, y hacer presión sobre otros, de excluir una parte y hacer útil a otra; de neutralizar a éstos, de sacar provecho de aquéllos. En suma la penalidad, no reprimiría simplemente los ilegalismos, los “diferenciaría”, aseguraría su “economía” general. Y si se puede hablar de una justicia de clase, no es sólo porque la ley misma o la manera de aplicarla sirvan los intereses de una clase, es porque toda la gestión diferencial de los ilegalismos por la mediación de la penalidad forma parte de esos mecanismos de dominación” (Foucault, 1983: 277)



La cárcel como institución se funda en la privación de la libertad y se construye sobre tres pilares fundamentales: a) el **aislamiento** como desterritorialización y reterritorialización en un nuevo espacio; b) el **espacio** panóptico como método de vigilancia constante; c) en un **tiempo** que será instrumento de modulación de la pena. A partir de estos mecanismos, se constituye la tecnología penitenciaria que ha tenido históricamente por "misión" la vigilancia y el castigo, hacer funcionar dispositivos disciplinarios con el propósito de construir sujetos dóciles o, aún más, transformar al "sujeto delincuente" en "objeto de intervención penitenciaria" (Daroqui, 2000: 108).

Esta intervención penitenciaria tiene como correlato, aún suponiendo que la ejecución de la pena transcurriera en condiciones dignas de detención, graves y diversas consecuencias sobre la persona.

### Lo que la cárcel hace del hombre

*“...estaba en el pabellón tomando un mate cocido, compartiendo charlas con otro compañero, y de repente me gritan “Libertad, libertad” y la gente empieza a aplaudir. Y de pronto me tienen que sacar y me sacan. De golpe se abre la puerta y uno se encuentra... ¿dónde estoy? Llovía, estaba todo oscuro, me llevan con lo puesto. No sabía donde estaba. Le pregunto a una mujer donde estaba [la calle] Beiró. Me dijo para allá, y empecé a caminar. Empecé a caminar, empecé a caminar, bajo la lluvia. Y cómo será la marca que a uno le queda... que empecé a correr. Empecé a correr, necesitaba correr. No sea cosa que fuera un sueño y resulta que me despertara de vuelta adentro. Así que empecé a correr, corrí, corrí, corrí... y bueno, yo vivo en Belgrano, y así llegué a mi casa.”*

Ex detenido y estudiante del CUD, en documental *No ser Dios y cuidarlos*.

En el nivel de lo individual, el encierro propio de las instituciones totales produce profundos efectos en la persona detenida. Desde una perspectiva psicosociológica, Goffman entiende a la cárcel como un tipo de institución total, definiendo por tal a aquellas instituciones como “un lugar de residencia, trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, asilados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada



formalmente” (Goffman, 1984: 13). El funcionamiento de este tipo de instituciones se instrumenta mediante la organización burocrática de conglomerados humanos.

Las Instituciones Totales presentan las siguientes características: a) todos los aspectos de la vida (dormir, alimentarse trabajar, recrearse, entre otros) se desarrollan en el mismo lugar y bajo la misma autoridad única. A su vez, estas actividades están sometidas a una vigilancia casi constante; b) Cada etapa de la actividad diaria se lleva a cabo en la compañía inmediata de un gran número de otros a quienes se da el mismo trato y de quienes se requiere que hagan las mismas cosas juntos; c) Todas las etapas de las actividades cotidianas están programadas. Se imponen desde la autoridad y mediante un sistema de normas formales explícitas, que integran un solo plan racional concebido para el logro de los objetivos de la Institución; d) Existe una escisión entre un grupo manejado (“internos”) y un grupo supervisor (“personal”). Estos grupos constituyen dos mundos social y culturalmente distintos (aunque suelen compartir el mismo nivel socio-cultural).

Dentro de los efectos en la persona privada de su libertad, podrían mencionarse: a) La *despersonalización*: mutilación del Yo, pérdida de antiguos roles, desposeimiento de toda propiedad e inclusive de su apariencia, clasificación y estigmatización; b) La *individualización*: fragmentación, obstaculización de la conformación de grupos; c) La *uniformización*: desconocimiento de las particularidades, regimentación, las mismas acciones son realizadas por grandes grupos humanos en un mismo tiempo y espacio; d) La *pérdida de la autonomía*: ruptura de la relación habitual entre el actor y sus actos, obediencia a reglas y permisos impuestos por la institución -aún en la realización de actividades menores-, asunción de una rutina diaria ajena a sus deseos; e) La *pérdida de intimidad*: vigilancia minuciosa y permanente de los actos de la vida cotidiana, condicionamiento en las posibilidades de ejercicio de su sexualidad.

En conjunto, todos estos procesos, hace que las personas privadas de su libertad sufran un proceso de pérdida de la autonomía y la autodeterminación. Comienzan a vivir una situación que podríamos llamar “infantilización”, en donde sus cuerpos y





voluntades se encuentran bajo supervisión del personal penitenciario, quedando a la espera de las indicaciones, ordenes y autorizaciones de estos.

Los procesos identitarios que se producen en el encierro, refuerzan a los detenidos en ese lugar de “indeseables” sociales que habitualmente ya poseían antes del ingreso a la institución; asegurando la operatoria de la expulsión social. Esta asignación y refuerzo de roles estigmatizantes es posible por la legitimidad/poder del que goza la violencia institucional penitenciaria, que suele representar una continuidad –esta vez mucho más violenta– de las acciones destinadas a sujetos determinados por sus condiciones objetivas de sobrevivencia tanto psíquica como física. Este poder que encierra y desobjetiviza provoca en los cuerpos y discursos una serie de efectos que perduran en los detenidos más allá del “secuestro” físico. Estos efectos que sufren las personas privadas de su libertad, continúan presentes al recuperar la libertad, transformándose en “estigmas” que llevan en sus cuerpos y personalidades (Goffman, 1984: 88).

### **La Educación en la Cárcel: Una Institución dentro de otra institución**

En el presente apartado comenzaremos contando, resumidamente, la historia del Centro Universitario de Devoto y el Programa UBA XXII, dando cuenta del proceso en que la Universidad se inserta en la cárcel. Posteriormente realizaremos una breve definición del concepto de *educación* que adoptamos, para luego abordar dos paradigmas contrapuestos en la forma de concebir a la educación en los contextos de encierro, y de cómo la opción por uno u otro cambiará el sentido de las prácticas educativas en la cárcel.



### Centro Universitario de Devoto

*“Este es un espacio de libertad y de crecimiento intelectual único en el mundo;  
es un lugar de resistencia a la opresión”*

Rubén, estudiante del CUD<sup>5</sup>

El Centro Universitario de Devoto (CUD) fue creado en 1985 a partir del programa UBA XXII, mediante la firma de un convenio interinstitucional entre la Universidad de Buenos Aires y el Servicio Penitenciario Federal. Se implementa de este modo un programa de estudios universitarios en cárceles del Servicio Penitenciario Federal, que siendo con modalidad de cursada en la propia cárcel es una experiencia única en el mundo.

Actualmente en el CUD funcionan las facultades de Derecho, Ciencias Económicas, Ciencias Sociales, Psicología, y Ciencias Exactas; el Ciclo Básico Común; el Programa UBA XXII, y el Centro Cultural Ricardo Rojas. Dentro de la órbita del CUD, se realizan también distintas actividades no vinculadas directamente con la formación académica y curricular de las carreras que se cursan allí. Resulta relevante tener en cuenta que la experiencia del CUD, es sumamente importante, no solo porque permite a las personas detenidas la posibilidad de cursar una carrera de grado, sino por el esencial sentido político que implica el ingreso de la universidad en la cárcel.

Asimismo, han pasado ya más de dos décadas desde la creación del CUD. Por lo que resulta necesario mencionar algunos aspectos relevantes en términos político-institucionales, que luego serán retomados y analizados a lo largo del trabajo.

Los objetivos fundantes del programa UBA XXII expresados en el CUD, fueron promover la igualdad de oportunidades, la circulación del conocimiento, la producción de un intercambio en el marco de relaciones de respeto y reciprocidad y constituirse en

---

<sup>5</sup> Rubén, estudiante del CUD, citado en Rodríguez, Carlos, “Pabellón universitario”, *Diario Página/12*, 10 de septiembre de 2006, Bs. As. (<http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-72767-2006-09-10.html>)



un enlace con el afuera. Es necesario preguntarse con qué fuerza son hoy sostenidos aquellos lineamientos, después de casi veinticinco años de iniciada la experiencia.

Las disputas constantes que se dan entre el CUD y el Servicio Penitenciario, demandan una mirada atenta hacia todas aquellas estrategias de cooptación, que tengan por objetivo no sólo limitar y obturar este programa sino aquellas destinadas a sumarlo a la lógica carcelaria (Daroqui, 2000: 118). Es una constante, y la historia del CUD da cuenta de ello, que la tecnología penitenciaria pugne por inscribir la lógica carcelaria a todas aquellas relaciones sociales y actividades que provengan no sólo de parte de las personas detenidas, sino también de los diversos actores de la sociedad civil que ingresan a la cárcel con objetivos diferentes a los que se sostienen desde el control, el disciplinamiento y el castigo.

Así es que en el tratamiento penitenciario, tanto la educación como el trabajo no son reconocidos en ningún reglamento o normativa como derechos que deben garantizarse, sino actividades e instrumentos de normalización y moralización, como parte de la estrategia evaluadora que clasificará y sancionará los niveles de adaptación o resistencia a la propuesta institucional carcelaria.

En lo que respecta específicamente a la educación, la lógica del tratamiento penitenciario es poder reducir las prácticas educativas a lo *punitivo-premial*. El paradigma punitivo-premial es, quizá, la herramienta más idónea para lograr ese “buen gobierno” de la cárcel. Dicho paradigma consiste en instalar la posibilidad de negociación que permite a las personas detenidas adherir a propuestas tratamentales, entre ellas la educación, a cambio de reducir su tiempo de encierro. De esta manera, la tecnología penitenciaria se asegura la “resocialización” del preso y mantiene el “buen gobierno” de la cárcel. De dicha forma, se obstruye la posibilidad de generar condiciones donde los sujetos puedan reconocerse como portadores de derechos. Se naturaliza, a partir del ingreso a la cárcel, el hecho de considerarse simultáneamente “sujetos evaluables” y “sujetos devaluados” en sus derechos (Daroqui, 2000: 118).



En consecuencia, este complejo escenario atravesado por la institución carcelaria vuelve imprescindible poder problematizar acerca del “*por qué*” y “*para qué*” del acto educativo.

### **¿Que es la educación? (arrimando una definición)**

“La necesidad de saber para transformar la realidad es tan vieja como la humanidad misma. Pero, a partir de un determinado momento, ese saber se fue complejizando” (Braslavsky, 1991). Desde los inicios de la modernidad, se han ido planteando diversas posturas en relación con la educación. En oposición a las teorías idealistas pedagógicas de su época, Durkheim fue quien propuso a la educación como un hecho social, un conjunto de prácticas e instituciones sociales expresando que “la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social...” (Durkheim, 1993: 56) consistiendo en una socialización metódica de la joven generación.

A lo largo del siglo XX diversos campos de las llamadas Ciencias de la Educación se han abocado al estudio de los particulares aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la educación, tales como la didáctica y la pedagogía en sus diversas corrientes; los aspectos ontológicos y políticos de la educación, desde la filosofía de la educación y las políticas educacionales; los procesos de socialización y subjetivación que la educación supone, desde la sociología y la psicología de la educación, dando lugar también a diferentes clasificaciones en torno a la educación formal, no formal, para adultos, popular, permanente, en contextos complejos.

Sin ser la intención de este trabajo profundizar sobre cada uno de estos desarrollos, a modo de síntesis podría plantearse a la educación como aquella “práctica social intencionada y reflexiva, que comprende procesos de enseñanza y aprendizaje, en torno a ciertos conocimientos y saberes, contextualizados histórica, política e institucionalmente, que suponen procesos de socialización y subjetivación particulares” (Caballero y otros, 2009).



### La educación en la cárcel: dos perspectivas

Una de las principales particularidades de la ejecución de instancias educativas en contextos de encierro es el funcionamiento de una institución dentro de otra institución. Esto hace que se pongan en juego: lógicas institucionales, prácticas y marcos normativos diferentes y, por lo general, opuestos.

Como hemos visto en el apartado anterior, el disciplinamiento, la vigilancia y el castigo son los elementos que rigen el funcionamiento de la institución carcelaria para poder “gobernar” a las personas detenidas. En tanto que las instancias educativas, es de suponer, promueven desde el encierro procesos en donde lo que se busca es el desarrollo integral de la persona.

En consecuencia, tanto más entrará en contradicción la lógica de la seguridad y la lógica de la educación cuanto más crítico sea el espacio “cedido” por la cárcel para la educación de la persona detenida. De esta manera, el CUD en tanto *universidad*, promoviendo el pensamiento crítico, es visto como amenazante para quien necesita controlar y hacer gobernable la cárcel. Así lo manifiesta uno de los entrevistados:

“El estado no se dio cuenta y se creó un espacio donde poder progresar la mente, en el camino que uno quiere. Porque no se dieron cuenta del espacio que crearon, de lo que pasa cuando se juntan la gente acá. Entonces dicen, ¡uy! Atenta contra nosotros. Y ahora, por eso ahora están tratando de desmantelarlo”.<sup>6</sup>

La cárcel necesita establecer un *statu quo* con los presos en forma de lograr un "orden" mínimo que haga controlable la institución. Ese *statu quo* que caracteriza a la cárcel no es estático, puesto que frecuentemente lo alteran las variables impuestas por las políticas de otras agencias del sistema penal: se reduce o aumenta la población detenida, se modifica su calidad en razón de la edad, la procedencia social, se reducen o aumentan los medios materiales y humanos, se construyen o cierran edificios, etc. (Zaffaroni, 1991: 40). En tal sentido, el factor más sensible de alteración del *statu quo*

---

<sup>6</sup> Entrevista a D, estudiante del CUD. 2009.



es la introducción de población penal capaz de cuestionar las normas establecidas por la institución.

Podemos identificar dos maneras contrapuestas de concebir la educación para las personas privadas de su libertad. Una remite a la educación de manera *terapéutica*, una especie de “cura”, un dispositivo eficaz que permita la reinserción social de la persona que ha transgredido la ley. La otra concibe a la educación como un *derecho* que debe ser garantizado para las personas detenidas, y tiene como horizonte el desarrollo integral de la persona.

Los discursos “re”

*“... Descartar los discursos “re” no significa en modo alguno optar por la ilimitada inflicción de deterioro a los presos, como pretenden las tendencias autoritarias, sino dejar de lado lo que se ha convertido en un mero pretexto, para optar por lo único que es posible: tratar la vulnerabilidad, que es la causa de la criminalización”*

Zaffaroni, Raúl

Existe una perspectiva filosófica adoptada fundamentalmente por el tratamiento penitenciario que contiene una serie de conceptos tales como “reintegración”, “readaptación social”, “reinserción social”, “reeducación” o “resocialización”, entre otros, los cuáles abundan en el ámbito carcelario.

Todos estos conceptos constituyen una idea sistémica, a la que refieren los discursos “re”. El mensaje implícito de estos discursos, es que algo ha fallado y requiere una segunda intervención (Zaffaroni, 1991: 38).

Este tipo de enunciados no es propiedad únicamente del sistema carcelario, sino que se encuentra fuertemente arraigado en la discursividad de diferentes actores: en los docentes, en los proyectos institucionales educativos de las escuelas con sede en cárceles, en algunos trabajos académicos, en los medios de comunicación, etc.:



"El objetivo central que persigue este Gobierno es que el Sistema Penitenciario logre y tenga como objetivo la reinserción social de quienes están privados de su libertad"<sup>7</sup>

"Atilio Alterini, decano de la Facultad de Derecho de la UBA, destaca el bajísimo porcentaje de reincidencia de los estudiantes del CUD frente al del resto de los internos del sistema"<sup>8</sup>

"Por eso creemos que sería necesario que se reanude desde arriba el diálogo con el Centro Universitario de Devoto. Porque para la sociedad lo más importante es cómo sale el preso a la libertad. Tiene que salir nuevo. Recuperado para siempre. Las cárceles deberían cambiar el nombre y llamarse Institutos de Recuperación."<sup>9</sup>

Así vista, la educación se transforma en una herramienta dentro de los fines de la cárcel, o sea, una metodología para obtener los objetivos "re". "La educación se desentiende en tanto derecho que posibilita el desarrollo humano para pasar a ser una tecnología más de la máquina carcelaria" (Daroqui, 2000: 114).

Si tomamos como ejemplo al CUD, podemos ver que la mayoría de las veces que se hace mención al mismo se señala rápidamente el siguiente dato: entre los estudiantes del Programa se registra una tasa de reincidencia menor al 3% -cuando el promedio general en el Servicio Penitenciario Federal ronda el 70%-. Dicho discurso también es incorporado por los mismos detenidos:

"El estudio hace que los chicos quieran hacer las cosas bien, la gente que pasó por el CUD, sólo el 2% vuelve a la cárcel. Y los que pasan todo el día en el pabellón, el 70% vuelve a la cárcel, o algo por el estilo. Pero con la educación se busca sacar a los chicos de la delincuencia"<sup>10</sup>

La educación como la cura de un mal:

"Es la única manera que se puede mejorar el tema. Si a mi me cambió, puede cambiar a cualquiera"<sup>11</sup>.

---

<sup>7</sup> Ex Ministro de Justicia Alberto Iribarne, citado en "Sólo 3 de cada 100 presos que estudian vuelven a delinquir" en *Diario Clarín*, 24 de mayo de 2006, Bs. As. (<http://www.clarin.com/diario/2006/05/24/policiales/g-05001.htm>).

<sup>8</sup> Citado en Portal Educ.ar. "Un documental acerca del Centro Universitario de Devoto". (<http://portal.educ.ar/debates/protagonistas/un-documental-acerca-del-centr.php>)

<sup>9</sup> Bayer, Osvaldo, "Algo feérico" en *Diario Pagina12*. 9 de junio de 2007. Bs. As. (<http://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-86261-2007-06-09.html>)

<sup>10</sup> Entrevista a A, estudiante del CUD. 2009.

<sup>11</sup> Entrevista a P, estudiante del CUD. 2009.



Pensar la educación en las cárceles a partir de los datos mencionados anteriormente en relación a la reincidencia del delito, casi como ecuación matemática, no sólo puede resultar erróneo sino también peligroso. Erróneo porque esos datos comparativos no consideran que es una minoría “privilegiada” de la población carcelaria, la que cuenta con los niveles educativos y trayectorias de vida acordes que le permiten acceder a la educación universitaria, y que dichos recursos, adquiridos previamente a su paso por el CUD, son los que también se ponen en juego en la vida postpenitenciaria. A su vez, esta forma de pensar algo reduccionista, sin proponérselo, conlleva el peligro de centrar la mirada en las carencias educativas como las causantes de la trasgresión a la ley por parte de los individuos, dejando en segundo plano el funcionamiento de carácter selectivo del sistema penal y los niveles de vulnerabilidad que atraviesan a la inmensa mayoría de las personas que se encuentran detenidas.

Como señala Daroqui, es un error que la Universidad Pública busque como logro de su inserción dentro de la cárcel la no reincidencia de los presos que pasaron por ella. Si se busca encausar al desviado, se cae nuevamente en la obsesión correccional, la cual considera que el encierro, el castigo y el sufrimiento, cumplen una función “terapéutica” que “normalizará” y “reintegrará” “seres dóciles” a una sociedad víctima e inocente (Daroqui, 2000: 146).

### La educación como un derecho

*“Si saber no es un derecho,  
seguro será un izquierdo”  
Silvio Rodríguez, El escaramujo*

Retomando la definición de educación planteada al principio de este apartado, resulta fundamental relacionarla con el planteo de Francisco Scarfó, cuando refiere a la vital importancia que adquieren las prácticas educativas en contextos de encierro: “la educación constituye un componente insoslayable en la construcción social y co-producción de subjetividad, ya que ella tramita el abordaje de conocimientos, distribuye





el capital cultural, socializa y asocia saberes, incorpora actores, recuerda mitos, teje vínculos con lo desconocido, con el conocimiento, con los otros, con el mundo. La educación, así entendida, se hace un imperativo de inscripción, de construcción de identidad, de pertenencia y de lazo en las sociedades humanas. La educación es un derecho que hace a la condición del ser humano. Y al poder concebirla en tanto derecho adquiere mayor relevancia dentro de la cárcel porque, en tanto tal, se la puede reclamar, se la puede exigir” (Scarfo, 2003: 10).

Quien no reciba o no haga uso de este derecho pierde la posibilidad de pertenecer a la sociedad, a participar de manera real y constituirse en un ciudadano que haga uso de sus derechos y cumpla con sus deberes a favor del desarrollo de la sociedad.

Como bien menciona Daroqui, no es posible plantear que la educación pueda tener una lógica de cura, de tratamiento, como una intervención sobre la manera de pensar del otro. La educación es una herramienta más, aunque es probable que para algunos, dentro de la cárcel, sea muy significativa. Es probable que para otros sea una forma de sobrevivir dentro de la prisión. Para Daroqui, uno de los objetivos que debería plantearse el Programa UBA XXII es ayudar a sobrevivir, limitar los niveles de degradación, de indignidad. No puede afirmarse que el Programa tenga como único objeto evitar la reincidencia, principalmente porque no se “puede enseñar a vivir en libertad desde el encierro” (Daroqui, 2000: 148). No puede pensarse la educación únicamente desde la no reincidencia, ya que estudiar puede ser un proyecto positivo para un interno, pero probablemente una vez en libertad su futuro no tenga relación con la Universidad. Los motivos por los cuales alguien comete delitos exceden a quienes hayan estudiado o no. Y la evidencia está en la existencia de personas procesadas por cometer delitos, como ser ex ministros y ex presidentes, con títulos universitarios.

Resulta importante señalar que el acceso a la educación en los establecimiento penales, entendido como un derecho, actúa como garantía de la condición de ser humano para aquellas personas que alguna vez han delinquido, y una posibilidad cierta



de “reducción de su vulnerabilidad social” que, a partir del encierro, se profundiza mucho más.

### **El Trabajo Social en la cárcel (y viceversa)**

En el presente apartado nos referiremos a las diferentes perspectivas que puede asumir el Trabajo Social dentro del ámbito penitenciario y, más específicamente, en su relación con las prácticas educativas desarrollada en contextos de encierro.

La práctica profesional dentro del sistema penal punitivo configura un escenario particularmente complejo, atravesado por diferentes lógicas y principios, en el cual la manera particular en que interviene el Trabajo Social reclama de una reflexión constante. En dicho escenario, se vuelven hegemónicos los principios de *seguridad* y *control*, limitando seriamente la autonomía del ejercicio profesional, de manera que resulta imprescindible poder interpelar el rol que hegemónicamente se le es asignado a la profesión, a fin de poder construir una intervención fundada en la perspectiva de *sujetos de derechos*.

El paradigma positivista de la rehabilitación social es el que continúa vigente en el discurso penitenciario. La cárcel se concibe como una institución resocializadora, para lo cual construye un tratamiento penitenciario “científico” y así procura “invitar” a otros saberes a participar en esta tarea. Éste es el lugar asignado para las diferentes disciplinas, así el trabajo social se suma a la medicina, la psiquiatría y la psicología con un objetivo claramente terapéutico. De esta manera, el sistema penitenciario se convierte en una suerte de “hospital que tendría la función de curar al delincuente mediante un tratamiento adecuado” (Daroqui, 2000; 117).

Dicha concepción, puede ejemplificarse mediante el accionar del personal del Servicio Penitenciario Federal encargados de realizar estas tareas de resocialización mediante el trabajo de la sección denominada “Tratamiento Penitenciario”. Dicho tratamiento consiste en: “el conjunto de actividades terapéutico asistenciales dirigidas a



la reeducación y reinserción social de los penados, contemplando aspectos voluntarios y obligatorios”<sup>12</sup>. Los objetivos que busca dicha sección son: “hacer del interno una persona con la intención y la capacidad de vivir respetando la Ley Penal, dicho tratamiento es individualizado y programado de acuerdo a las características personales de cada interno, e integrado por un conjunto de acciones que le brinden oportunidades de cambio observables en la evaluación de su evolución” (...) “buscando la modificación de aquellos aspectos o rasgos de la personalidad directamente relacionados con la actividad delictiva y la violación de la ley penal. Los límites que se le impongan serán los necesarios para que, a medida que internalice las pautas de conducta, que le permitan la convivencia pacífica y plena, se acerque paulatinamente a la libertad, con el apoyo y la contención institucional”<sup>13</sup>.

Los profesionales encargados de realizar dicho “tratamiento”, muy probablemente sin saberlo, terminan transformándose en “administradores de la violencia del poder”, en la medida en que se limitan a permitir mediante su acción técnica, aparentemente reparadora y no violenta, “la perpetuación de la violencia global”, que es aquella que permanece oculta en la sociedad (Basaglia, 1972). Tales acciones de tratamiento y resocialización terminan siendo acciones que buscan preparar a los individuos para que acepten sus condiciones de objetos de violencia.

A decir de Foucault, podemos considerar estas prácticas profesionales como parte de lo que denomina “control técnico de la detención”, es decir, el ejercicio de una capacidad técnica para la implementación de la declarada función correccional de la institución (Foucault, 1983: 275). En este tipo de rol asignado por la institución carcelaria, el trabajador social se inserta en una agencia de control social duro que atiende “la demanda social de tutela sobre la criminalidad”, a través de un proceso supuestamente “correctivo” (y, en este sentido, pedagógico) pero, a toda vista, meramente represivo (Pavarini, 2003: 23).

---

<sup>12</sup> Servicio Penitenciario Federal, “Tratamiento”, en *Página Institucional*. ([http://www.spf.gov.ar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=88:tratamiento&catid=33:tratamiento&Itemid=33](http://www.spf.gov.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=88:tratamiento&catid=33:tratamiento&Itemid=33))

<sup>13</sup> Servicio Penitenciario Federal. Ob. Cit.



Ahora bien, la intervención desde el Trabajo Social puede sustentar o interpelar dichas construcciones. Para ello, toma fundamental relevancia una reflexión ético – política por parte del colectivo profesional, que pueda construir nuevas modalidades de intervención, orientando su práctica en la construcción de valores como: la igualdad, la libertad, la justicia, la autonomía (Iamamoto, 2002: 97).

A tal fin, el Trabajo Social debería tomar a su cargo un arduo y difícil trabajo de deconstrucción, tanto al interior del ámbito carcelario como en la realidad extramuros. A partir de lo cual, generar la “posibilidad de buscar puertas de salida o líneas de fuga en relación a estratificaciones sociales opresivas” (Carballeda, 2002:15), por lo que entendiendo al sistema carcelario como una de las formas de materialización de la exclusión se busca visibilizar aquellas cuestiones que el sistema hegemónico naturaliza interpelando a las relaciones de poder que se muestran a sí mismas como inmodificables.

Cuando el Trabajo Social puede intervenir en la cárcel desde una perspectiva crítica, se constituye en una herramienta que contribuye a deconstruir aquellos discursos estigmatizantes. Le devuelve a la persona detenida, su condición de ser humano, lo reconoce como portador de derechos. Genera los espacios en donde los detenidos puedan manifestarse con voz propia. Para lo cual, resulta imprescindible que el trabajador social pueda construir una visión de totalidad que trascienda la manera fragmentada en que se presentan los problemas, para así poder desarrollar una intervención fundada en los principios éticos-políticos. Y en tal sentido, el campo que abre las prácticas educativas en contextos de encierro constituye un terreno sumamente propicio para realizar intervenciones en esa dirección.

Como hemos visto en el primer apartado, la inmensa mayoría de las personas detenidas pertenecen a los sectores más vulnerados del cuerpo social. Si se resigna a la construcción de una perspectiva crítica, y se adopta un tipo de intervención *inmediatista* del problema, se corre el riesgo de considerar a los espacios educativos como la *cura* de las prácticas delictivas, y en consecuencia, si consideramos a la educación como una



garantía para que la persona no vuelva a delinquir una vez recuperada su libertad, estaríamos cayendo en aquellas concepciones voluntaristas que individualizan los problemas sociales. De nuestra parte proponemos construir una visión de totalidad que recupere la complejidad del tema en cuestión, generando una concepción en donde la educación se incluya en los procesos que permitan disminuir los niveles de vulnerabilidad de las personas privadas de su libertad. En consonancia con Mallardi, se trata de una intervención socio-educativa, lo que consiste en promover en el sujeto una actitud crítica frente a su realidad, cuestionándola y repensando sus condiciones materiales de existencia en sí mismas y cómo estas se relacionan con la totalidad en la cual se inscriben (Mallardi, 2004).

### **El sujeto de la educación en la cárcel: preso-estudiante**

*“...el estudiante preso se resiste a ser tomado como preso en la prisión; no puede ser capturado integralmente como preso en la prisión en la que está apresado. El estudiante preso, si bien está preso, no es preso -voluntad única del actual sistema carcelario- sino estudiante.”*

Ignacio Lewkowicz, *El malestar en el sistema carcelario*

En el presente apartado analizamos como son significadas las prácticas educativas por parte de la persona privada de su libertad. Lo cual implica poder dar cuenta de cómo la persona detenida va reposicionándose subjetivamente ante el encierro y la institución carcelaria. Veremos los diferentes usos y sentidos que se le otorga a los espacios educativos, y cómo la participación en los mismos configura un proceso complejo en donde se resignifican diferentes aspectos de la personalidad y la vida cotidiana en la cárcel.



*Los diferentes sentidos y usos de la educación para la persona privada de su libertad*

“Cuando estoy acá, no siento que estoy en la cárcel.”<sup>14</sup>

Entrevista a estudiante del CUD

Anteriormente hemos visto las características de la institución cárcel y sus efectos devastadores sobre la persona, su devenir en *objeto* del tratamiento penitenciario. Ahora es momento de analizar cómo a partir de la participación en los espacios educativos la persona detenida puede reubicarse para *habitar* la cárcel.

Hace algunos años, Ignacio Lewkowicz, construyó el concepto de las instituciones *galpón*. Una metáfora para nombrar situaciones en que la subjetividad supuesta para habitarlas no está forjada, las personas no cuentan con las *herramientas* y *habilidades* necesarias para enfrentar la *situación*. Un galpón es un recinto a cuya materialidad no le suponemos dignidad simbólica. La metáfora del galpón nos permite nombrar lo que queda cuando, en verdad, no hay institución. “Lo que hay es una aglomeración de materia humana sin una tarea compartida, sin una significación colectiva” (Lewkowicz, 2004; Cap. 6). O bien, en palabras de una persona detenida:

“Acá hay de todo, tenés personas inocentes, otros que se mandaron la suya. Hay gente buena, gente mala, como en todos lados. Pero... esto es un depósito de carne humana”<sup>15</sup>

Las cárceles de la miseria de la que nos hablaba Wacquant en el primer apartado. La cárcel como el lugar a donde se dirige lo residual, lo sobrante de una sociedad para que sea de alguna forma administrado. Mientras tanto, los detenidos a la espera de que finalice su condena, permanecerán en el galpón hasta que no se configure activamente una situación.

---

<sup>14</sup> Entrevista a A, estudiante del CUD. 2009.

<sup>15</sup> Entrevista a A, estudiante del CUD. 2009



A partir de las entrevistas realizadas, pudimos ir observando de qué manera los espacios educativos en la cárcel configuran un lugar que permite la construcción de nuevas formas de subjetivación. Se genera un espacio con reglas de juegos propias, en gran medida diferentes, por ejemplo, a las reglas que rigen en el pabellón. Estas nuevas estrategias de subjetivación, a su vez, devienen en diferentes formas de concebir los espacios educativos dentro de la cárcel.

Las motivaciones que inicialmente llevan a las personas detenidas a participar en los espacios educativos, tienen una matriz eminentemente instrumental. En un principio, la educación es vista simplemente como algo que permite alcanzar otros beneficios. Difícilmente podría ser de otra manera si tenemos en cuenta que la trayectoria educativa de las persona detenidas en relación a los estudios formales es de un nivel muy bajo, y en algunos caso nulo<sup>16</sup>. De manera que en ocasiones la educación es significada en forma negativa:

“Hay muchos que te dicen: `Yo no estudiaba en la calle, menos voy a estudiar estando en cana´. Es así, esos no bajan a estudiar ni a palos”<sup>17</sup>.

Los que no tienen ese rechazo inicial, o bien logran superarlo, se acercan a los espacios educativos en búsqueda de un beneficio en particular, ante lo cual la educación es un medio para alcanzarlo. De manera que, por lo general, en un comienzo el acceso a la educación se da buscando un beneficio que la trascienda:

“La verdad no te voy a mentir, empecé bajando [a estudiar] por la reducción de la pena”<sup>18</sup>.

“Cuando te llaman de la junta correccional te preguntan: ¿usted esta haciendo algo? ¿Trabaja? ¿Estudia? Por eso empecé a estudiar”<sup>19</sup>

---

<sup>16</sup> El Censo Penitenciario realizado en diciembre de 2002 por el Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP), arroja como resultado que el 11% de los internos alojados en unidades de detención penales no cursó ningún nivel educativo, el 23% tiene el primario incompleto, el 46% primario completo, el 14% secundario incompleto, el 4% secundario completo y sólo el 1% tiene nivel terciario o universitario.

<sup>17</sup> Entrevista a C, estudiante del CUD. 2009.

<sup>18</sup> Entrevista a P, estudiante del CUD. 2009.

<sup>19</sup> Entrevista a C, estudiante del CUD. 2009.



Recordemos que en el segundo apartado, hemos visto cómo el funcionamiento del paradigma punitivo premial, instala la posibilidad de negociación que permite a la persona detenida adherir a propuestas tratamentales a cambio de reducir su tiempo de encierro. De manera que, más allá de la percepción singular que pueda poseer cada detenido, es el propio marco institucional quien promueve y alienta tal subjetividad.

Es a partir del paso del tiempo, de realizar un *proceso*, que las personas detenidas se van a ir identificando gradualmente con las prácticas educativas de diferentes maneras:

“...no fue de un día para el otro, fue con el tiempo. Me fui enganchando con el estudio”<sup>20</sup>

Empieza a existir un interés por lo que brindan los espacios educativos. Si en un principio se accedía a la educación sabiendo que, por esa vía, se estaba intentando acceder a otra cosa, luego de un tiempo de participar en las actividades educativas la persona detenida comienza a vincularse con el conocimiento:

“Estudiar te da otra perspectiva de las cosas, te ayuda a entender mejor”<sup>21</sup>.

“A mi el estudio lo que me aporta es experiencia. Me ayuda a evolucionar, a abrir la mente, a ser un poco más... más sutil, ¿viste? A abrir la cabeza respecto a conocimientos académicos y como estudiante. Pero después, también a un modo de encarar las situaciones de vida, los modos de ser de la personalidad de uno. Te desembrutece, porque la cárcel por sí sola embrutece a la persona. La educación te hace pensar, entonces vos cuando vas a pensar, analizás las cosas. Y decís hay cosas que no la tenés que volver a ser, por que ya está, ¿viste?”<sup>22</sup>.

“...un montón de cosas me aportó. El estudio te hace cosas, te da entendimiento. Te da otro manejo para las cosas de la vida, se piensa más, uno no se engancha en el bardo de una”<sup>23</sup>.

Éstos discursos, creemos, deberían leerse en relación a la manera en que contribuyen a la reducción de la *vulnerabilidad*, de la que hablamos en el apartado primero. No se trata acá de la investidura moral de los discursos “re”, no se trata de una

---

<sup>20</sup> Entrevista a Z, estudiante del CUD. 2009.

<sup>21</sup> Entrevista a A, estudiante del CUD. 2009.

<sup>22</sup> Entrevista a D, estudiante del CUD. 2009.

<sup>23</sup> Entrevista a G, estudiante del CUD. 2009.





cura. Se trata en todo caso de una fortaleza, de adquirir la fuerza potencial que da el conocimiento para reducir la vulnerabilidad ante la selectividad de ese sistema penal que vigilia y captura. De posicionarse de otra manera. A esta “nueva perspectiva” que abre la educación, a este “desembrutecimiento”, “entendimiento”, proponemos verlo desde la mirada de la reducción de la vulnerabilidad. Vale aquí insertar un relato de Raúl Zaffaroni: “Hay quienes aprender a fundar el banco, hay quienes aprenden a fundirlo, y hay quienes aprenden a asaltarlo. Son entrenamientos diferentes, tres tipos de técnicas diferentes. Y obviamente, ¿a quien van a captar? Al estúpido. Al más torpe, al que no tiene el entrenamiento para hacer algo mas elaborado, refinado... Funciona así porque es mucho más simple sorprender a alguien por `portación de cara´, a alguien que va `vestido de ladrón´ y roba.”<sup>24</sup>

Este discurso de un trato humano reductor de *vulnerabilidad* sería bastante realista en la intención de convencer acerca de la conveniencia de que la persona detenida egrese con menos "cara de ladrón" y con una disposición interna menos dispuesta a ofrecerle esa "cara" a la selectividad del ejercicio de poder punitivo (Zaffaroni, 1991: 39).

Otra manera en que también es vivenciado el CUD es como un lugar de encuentro. La cárcel aísla a cada uno en su pabellón, no sólo impide el lazo con los vínculos de afuera, sino también impide algunos lazos con el adentro. El CUD los reúne:

“es un lugar que te podés encontrar con gente de otros lados. Porque es muy difícil acá [en la cárcel] no nos juntan a todos los pabellones, y entonces tenemos un lugar de encuentro. Yo tengo un amigo en planta 6 y, sin embargo, no lo veo, tengo que bajar directamente al CUD y tratar de verlo, hablar de la familia (...) Porque hay gente que tenemos un vínculo afectivo en común, ¿entendés?, fuimos amigos de otros lados, en la calle y esas cosas, con eso vínculos también te podés encontrar acá [en el CUD]”<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Zaffaroni, Raúl. Entrevista televisiva *Canal 7*. Diciembre del año 2008.

<sup>25</sup> Entrevista a G, estudiante del CUD. 2009.



“Tengo la buena y la mala suerte, de conocer gente que en anteriores condenas nos hemos cruzado, y que acá nos juntamos, charlamos en este lugar”<sup>26</sup>.

Acceder al CUD también permite tener relaciones con otras personas que posibilitan incrementar el “capital social” dentro de la cárcel. Asistiendo al CUD se puede acceder al contacto con otros presos de mayor jerarquía al interior de la cárcel, a relaciones con otros agentes del Servicio Penitenciario, o por ejemplo, acceder al contacto directo con personas del ámbito judicial para hablar sobre la propia causa:

“Acá tenés mas de una puerta abierta a varios lugares... Por ejemplo, yo acá, cuando fue la fiesta de Ave Fénix de los 10 años, tuve la oportunidad de hablar cara a cara con el juez de instrucción. Y en otro momento si yo saco una audiencia justificando una entrevista personal no me la van a dar. Sin embargo en los 10 años de Ave Fénix yo lo tuve ahí y pude hablar con él cara a cara. O sea que es una puerta abierta a muchas cosas”<sup>27</sup>.

También al interior del CUD, existen diferentes formas de entender la participación. Sobre todo, entre quienes asumen una participación más activa en las formas de organización política del CUD, existen conflictos de intereses:

“Hay gente que no lo mira [al CUD] como nosotros lo miramos, algunos lo miran como que quieren estar acá y tener, esto, esto y aquello y lo toman para la política... Y no lo toman como algo que es para ayudar al otro... Acá lo que falta, yo pienso... es más unión. En vez de tener el poder equitativamente y poder luchar para afuera, no, es luchar para tener el poder acá”<sup>28</sup>.

También parte de ese entramado entra en complicidad con los objetivos y funciones de la institución cárcel. El preso-estudiante universitario al servicio de hacer gobernable la cárcel:

“Acá hay otros presos que tienen poder. Y que quieren centralizar el poder acá nomás. Lo que buscan es un acomodo, política. Hay mucho egocentrismo, egoísmo. Quieren manejar la cosas... acá el Servicio Penitenciario necesita personas para que manejen esto y que esté todo tranquilo, que no haya ninguna cosa. Y esos mismos que tiene el poder son los que le pasan el dato al SPF y son los que están con el SPF corte amigo ¿me entendés? En vez de pasarle mas cabida al preso que es el que quiere luchar, participar”<sup>29</sup>.

---

<sup>26</sup> Entrevista a C, estudiante del CUD. 2009.

<sup>27</sup> Ob.Cit.

<sup>28</sup> Entrevista a G, estudiante del CUD. 2009.

<sup>29</sup> Ob.Cit.



Es interesante detenerse aquí, en este tipo de relaciones que también forman parte del CUD, ya que nos hemos encontrado, en diversos artículos y notas periodísticas, que se presenta al CUD caracterizado por la *ausencia de conflictos*, con miradas teñidas de un fuerte romanticismo: un espacio a donde van a estudiar los presos “buenos”, donde reina un clima de “armonía” y “cooperación”, y en donde se forman profesionales “honestos”, futuros “trabajadores”. Al menos en el mundo de lo social, todo romanticismo deviene en ficción. Reconocer que el CUD también es un espacio donde existen disputas de poder, relaciones de fuerzas, intereses diversos, es, a la vez, reconocer la capacidad de acción de los agentes, en este caso, presos.

Lo que queremos remarcar es que tales conflictos son, en buena parte, consecuencia de lo que los propios espacios educativos permiten generar: pasar de *ocupar* la cárcel a *habitarla*.

De este pasaje y sus derivaciones, nos referiremos a continuación.

### **Un derecho “llave”: en la cárcel, la educación abre puertas**

*“El problema es saber qué es lo que podemos hacer con lo que han hecho de nosotros”.*

Jean Paul Sartre, *Los caminos de la Libertad*

Ser ocupante de un espacio remite a la idea de “galpones”, ser habitante, en cambio, implica la determinación de un espacio y un tiempo. Habitar deviene estrategia de subjetivación (Lewkowicz y Sztulwark, 2003). Allí donde el encierro es tomado como condición, la educación puede habilitar un espacio de libertad, no para “rehabilitar” para la vida post-penitenciaria, sino reconociendo un derecho constitutivo para ser persona. El estudiante preso se resiste a ser tomado como preso en la prisión; no puede ser capturado integralmente como preso en la cárcel en la que está apresado.



El estudiante preso, si bien está preso, no es preso, voluntad única del actual sistema carcelario, sino estudiante (Lewkowicz, 1996: 26).

En las entrevistas realizadas pudimos visualizar que el paso por el CUD les permitió a las personas detenidas resignificar algunas dimensiones de su personalidad y vida cotidiana. El ejercicio de la educación en la cárcel aparece como un derecho vinculante. La educación actúa como un derecho “llave”, ya que “abre” el conocimiento de otros derechos inherentes al desarrollo de la persona (Scarfó, 2003: 5). En los entrevistados pudimos observar en qué medida los espacios educativos permitían confrontar los efectos despersonalizantes de la cárcel.

En el primer apartado hemos visto que la prisión se funda en la privación de la libertad, y se construye sobre tres pilares fundamentales: *tiempo, espacio y aislamiento*. Proponemos ahora pensar la experiencia del CUD en relación a estos tres pilares. La resignificación de los mismos, serán fundantes de nuevas dimensiones subjetivas de las personas detenidas y de la vida cotidiana en la cárcel.

En la cárcel, lo que está detenido también, y sobre todo, es el *tiempo*. Para poder construir una nueva cotidianeidad en la vida carcelaria es necesario apropiarse de alguna forma del control del tiempo. La privación de la libertad plasmada en un sistema de encierro carcelario implica mucho más que la prohibición de circular. El precio que hay que pagar por el delito cometido es un *quantum* de tiempo de la propia vida, tiempo del que se apropia el Estado (Foucault, 1992: 251). Pero con la Universidad en la cárcel, el tiempo del preso es ahora el tiempo del estudiante:

“Quería hacer algo en el tiempo que iba a pasar detenido. Que no sea un tiempo muerto”<sup>30</sup>.

“Quería salir del pabellón... yo quería hacer algo para no perder el tiempo. Al saber de la posibilidad de estudiar, yo quería aprovecharlo”<sup>31</sup>.

---

<sup>30</sup> Entrevista a P, estudiante del CUD. 2009.

<sup>31</sup> Entrevista a A, estudiante del CUD. 2009.



A ese tiempo robado por el Estado, el preso-estudiante se lo apropia:

“...tenés que darte tu tiempo, para no saturarte, porque si querés hacer todo no vas a poder hacer todo, en algún momento vas a tener algún bajón, por h o por b. Te saturas a vos mismo...Una vez un profesor me dijo, no me olvido más: la meta es de 1 a 10, vos estas en el 0 en este momento, no importa si hiciste 2, 3, 4, 5. Vos arrancas. No importa si hiciste 5, 6 o 10. Si hiciste 10, mejor. Pero si hiciste 2 vas a mirar para atrás y te vas a dar cuenta que estas más cerca de llegar al punto 10, y te vas a dar cuenta de lo que hiciste, que vas avanzando”<sup>32</sup>.

La manera de apropiarse del tiempo, no solo se remite al presente. También, permite ver sus efectos en la construcción de un hipotético futuro, abre la posibilidad de planificar y trazar objetivos, es decir, pensar en el tiempo que vendrá:

“Porque acá te planteas objetivos a largo plazo. En vez de estar en la cárcel drogándote, encapsulado, estas estudiando, tratando de crecer, de avanzar. En estos tres años que estoy estudiando me fui desarrollando, empecé a estudiar. Cuando estaba en Marcos Paz al principio era poder estar un poco mejor ahí, en un pabellón un poco mas cheto que dentro de lo malo, estas mejor. Después era poder irme para Devoto, me vine para acá y ahora estoy acá. Y yo analizo que mi próximo paso es a la calle, ¿me entendés? Y ahora en un año y medio, mas tarde dos, voy a estar en la calle”<sup>33</sup>.

Cuando el preso se da *su* tiempo, avanza. Cuando está en la Universidad no está detenido. Se desplaza. Aunque siga estando entre rejas, ahora ocupa otro *espacio*:

“Cuando estoy en la universidad, siento que estoy en la calle. Cuando vuelvo al pabellón recién siento que estoy en la cárcel nuevamente”<sup>34</sup>.

“Estás en cana pero no estás, ¿me entendés lo que te digo...? Estás y no estás”<sup>35</sup>.

Un nuevo espacio, un nuevo territorio. Y, en consecuencia, hay nuevas relaciones. La Universidad en la modalidad del CUD permite que de lunes a viernes los profesores entren a la cárcel a dar clases, a romper el **aislamiento**.

En el tiempo carcelario el afuera se desvanece y el adentro se expande. Busca imponer que solo el adentro exista, que el afuera no cuente (Nari y otros, 2000: 27). Los profesores cuando van a la universidad llevan la calle a la cárcel, para que se expanda:

---

<sup>32</sup> Entrevista a G, estudiante del CUD. 2009.

<sup>33</sup> Entrevista a A, estudiante del CUD. 2009.

<sup>34</sup> Ob.Cit.

<sup>35</sup> Entrevista a C, estudiante del CUD. 2009.



“...de repente en el pabellón siempre estas con las mismas personas y cuando bajás acá estas con otra clases de personas, aparte vienen profesores que vienen de afuera. Te instruyen, te dan energía, a pesar de que uno a veces esté bajoneado, ¿no? Un poco de energía para decir que uno está vivo, y ahí afuera hay gente que hace cosas por otra gente...”<sup>36</sup>.

Que se desvanezca el aislamiento permite la generación de nuevas relaciones sociales:

“...es importante el trato con los profesores. Acá no es que venimos, estudiamos por nuestra cuenta, y subimos al pabellón. Acá vienen y estamos con los profesores, charlamos con ellos, nos dan la clase, compartimos un espacio... eso es muy importante”<sup>37</sup>.

En las entrevistas se reiteraban los discursos que dan cuenta de que, a partir de la participación en los espacios educativos, la vida cotidiana en la cárcel se resignifica.

Que el proceso de enseñanza sea presencial no solo favorece al proceso de aprendizaje y transmisión de los contenidos de las materias. Sino que también, es a partir de ese intercambio, de esa interacción, donde aparecen nuevos símbolos, nuevas palabras, ideas, debates:

“La mayoría [de los profesores] son accesibles. A veces en la clase se arman algunos debates, al que le gusta hablar es a Parchuc. Cuando toma el tema de Foucault, de la cárcel, del control y la represión de la sociedades... Justo ayer estábamos con un capítulo de Foucault, ahí saltaron opiniones de todos lados”<sup>38</sup>.

Nuevas dimensiones comunicativas, estando adentro se dialoga con el afuera. Las palabras se multiplican, el *lenguaje de la tumba* se abre. La vida carcelaria produce la anormalización del lenguaje (Valverde Molina, 1997: Cap. 4). La educación incorpora lenguaje, da palabras para significar el mundo. De alguna manera, de nuestro nivel de desarrollo lingüístico se desprenden no sólo nuestras posibilidades de comunicarnos con los demás, sino también nuestra capacidad de reflexión y de pensamiento. El lenguaje *tumbero* también da palabras para significar un mundo, el mundo de la “tumba”. No importa ahora realizar un análisis valorativo de ese tipo de lenguaje que, de hecho, podría ser caracterizado por su ingenio y originalidad para

---

<sup>36</sup> Entrevista a G, estudiante del CUD. 2009.

<sup>37</sup> Entrevista a A, estudiante del CUD. 2009.

<sup>38</sup> Entrevista a D, estudiante del CUD. 2009.



sustituir una numerosa cantidad de significados por otros. Tampoco interesa acá la vieja dicotomía entre el lenguaje “popular” y el lenguaje “elaborado”. Lo que nos importa analizar ahora es la principal característica del lenguaje *tumbero*: demarca el adentro de un afuera. Segrega. Se encuentra orientado más a producir poder al interior de la institución cárcel que al desarrollo y liberación de la persona oprimida por esa misma institución. Lo que importa es la distancia existente entre el lenguaje *tumbero* y el que utilizan las instancias socializadoras y culturales extramuros. En este sentido, el lenguaje se convierte en otro elemento más de exclusión, de marginación, además de ser una característica importante de ese “sistema social alternativo” que es la cárcel y que, cuando salga, va a dificultar su capacidad de comunicación interpersonal.

También en las entrevistas nos fuimos encontrando con discursos que hacían referencia que a partir de un proceso desarrollado en el CUD habían logrado cierto distanciamiento de las prácticas violentas. Ante el medio hostil que construye y envuelve permanentemente la cárcel, ante su estructura poderosa, la persona privada de su libertad se encuentra indefensa, su vulnerabilidad se acrecienta al ritmo del proceso de prisionización. Para poder mantener los niveles mínimos de autoestima, sobrevivir a las relaciones violentas ejercidas tanto por las autoridades carcelarias como de otros presos, se ve obligado a autoafirmarse ante ese medio hostil. Esta *autoafirmación agresiva* es una forma de supervivencia (Valverde Molina, 1997: Cap. 4). La autoafirmación agresiva se manifestará ante la institución como así también en las relaciones interpersonales con los otros detenidos. En un entorno violento todo se vuelve violento, y quienes, por capacidad de liderazgo o por fortaleza física, se encuentran en condiciones de dominar a los demás, lo van a hacer.

Las personas que han pasado por el CUD manifiestan haber alcanzado cierto distanciamiento con las habituales disputas propias de la vida del pabellón. Por ejemplo, anteriormente un episodio conflictivo que inevitablemente tenía como inmediata consecuencia una pelea o agresión física para con un otro, ahora ese conflicto está mediado por un pensar que ayuda a entender:



“Estudiar te da otra perspectiva de las cosas, te ayuda a entender mejor. Yo por ejemplo antes era un pibe que por cualquier boludez me calentaba y ya me quería agarrar a piñas por algo. Ahora ya no, a veces en el pabellón veo que se empiezan a discutir por boludeces y ni me engancha, digo mirá por que boludez se armó semejante bondi (conflicto, pelea)”<sup>39</sup>.

Ese entendimiento permite marcar cierta distancia, posicionarse ante la vida carcelaria del pabellón desde otro lugar:

“Es diferente. Te explico, cuando venimos acá (al CUD) son las 9 de la mañana y cuando llegamos allá (al pabellón) son las 6 de la tarde. O sea que pasamos la mayor parte del tiempo acá. Cuando llegamos allá, tenés tiempo para bañarte, comer y acostarte. No te colgás a ver que pasa en el pabellón, que onda con este, que este es nuevo, que quiere cambiar la política, no tenés tiempo de eso. No tenés que estar atajándote, de que este es nuevo o que te cambie la política, ¿me entendés lo que te quiero decir? Ya estoy en otra yo”<sup>40</sup>.

Otro aspecto importante, que permite la educación es contribuir a recomponer **los vínculos interpersonales** que la cárcel deteriora. El deterioro en las relaciones interpersonales, sobre todo las del entorno más inmediato, tiene repercusiones en la vida cotidiana en la cárcel, como así también jugarán un papel importante al concluir la condena. En relación a los vínculos familiares los entrevistados expresaron:

“A mi familia le gusto que pueda estudiar. Y se dan cuenta que estoy construyendo un proyecto para cuando salga”<sup>41</sup>.

“Los familiares y amigos, se ponen contentos, porque saben que para uno es un progreso”<sup>42</sup>.

“Mi familia y mis amigos se asombran, no es común de donde yo vengo que alguien vaya a la universidad, y menos para uno que esta en cana... Es un ejemplo también para mi hija, porque creo que se pueden modificar algunas cosas. Los estudios son importantes, hoy en día vas y hablás con otra persona y sabés como relacionarte, y que también le podés transmitir a tu hijo. El otro día estaba con mi hija y le estaba explicando sobre la fotosíntesis, sobre todas esas cosas, por eso los estudios sirve”<sup>43</sup>.

---

<sup>39</sup> Entrevista a Z, estudiante del CUD. 2009

<sup>40</sup> Entrevista a C, estudiante del CUD. 2009

<sup>41</sup> Entrevista a P, estudiante del CUD. 2009

<sup>42</sup> Entrevista a C, estudiante del CUD. 2009

<sup>43</sup> Entrevista a G, estudiante del CUD. 2009





Estas situaciones, reflejan también la manera en que las prácticas educativas contribuyen a fortalecer la vida emocional de las personas detenidas, ya que debemos tener en cuenta, que las relaciones con los familiares es uno de los aspectos más difíciles de sobrellevar durante el periodo de condena.

Por último, en lo que respecta a la percepción de cómo incide la educación en la vida post-cárcel, los entrevistados no ubicaron a la educación como la principal vía para la inclusión social. Desde sus perspectivas, la principal alternativa a las prácticas delictivas pasan por el acceso al empleo:

Yo quisiera tener la “oportunidad”, poder tener un trabajo, y que te alcance para mantener a tus hijos (...) Yo ahora estoy dentro de un sistema que es chiquitito pero cuando este afuera voy a estar en un sistema que entra todo, es un gran sistema. Y en ese gran sistema tenés que encontrar la “oportunidad” de poder trabajar, y eso es difícil, y mas difícil es para nosotros”<sup>44</sup>

Tiene mayor incidencia el estigma que recae sobre los presos que los certificados de estudio que puedan exhibir:

“vos de acá podés salir con muchos títulos [acreditar estudios formales] pero eso a nadie le importa, nosotros somos una minoría (...) Por ejemplo, vos sos un empresario, ¿me contratás a mí?, ante el primer problema, el primer choreo, ¿a quien le vas a echar la culpa? Al que tiene antecedentes: “ah, fulano, no se le va mas la mania”.<sup>45</sup>

“... mayormente te juzgan, te prejuizan mucho. Cuando vas a pedir trabajo te dicen que no. Con la mano en el corazón, ¿si vos tenés una empresa, vas a contratar a un chorro? No. Entonces lo malo viene por ahí, te prejuizan mucho. Es la sociedad”.<sup>46</sup>

### Consideraciones finales

En toda sociedad, existe un discurso hegemónico que produce clasificaciones distinguiendo un “nosotros” de un “otros”. Las personas que constituyen el blanco del

---

<sup>44</sup> Entrevista a G, estudiante del CUD. 2009

<sup>45</sup> Entrevista a G, estudiante del CUD. 2009.

<sup>46</sup> Entrevista a C, estudiante del CUD. 2009.



sistema penal punitivo representan al grupo de los “otros”. Según datos oficiales<sup>47</sup>, en nuestro país por cada persona muerta por un delincuente en asaltos violentos (“inseguridad”) mueren siete cómo víctimas de accidentes de tránsito (“seguridad vial”). Sin embargo, el tratamiento que se le da al problema de la “seguridad vial” no es el mismo que al de la “inseguridad”, ya sea por parte de los medios masivos de comunicación como por parte de los discursos institucionales dominantes. Por lo que se ve, lo que define la magnitud de un problema no es la cantidad de víctimas que lo padecen, sino la manera en que una sociedad identifica a su *enemigo*, el rechazo al *otro diferente*. Sobre los “delincuentes”, los “marginales”, los “jóvenes villeros”, recae un estigma que pone en el olvido los derechos que le son vulnerados, y lo niega en su condición de persona.

Cuando ese “otro diferente” (que como hemos visto a lo largo del trabajo, se caracteriza por su vulnerabilidad) es capturado por el sistema penal, la institución carcelaria comienza a desplegar todo lo que de ella se reclama: *castigo*. Una vez cooptado por el sistema carcelario, la persona detenida es cosificada, considerada como objeto moldeable y, por ende, incapacitada para tomar decisiones. Se *deconstruye* su humanidad para legitimar la intervención penitenciaria.

Ante eso, cuando la educación penetra en la cárcel permite interpelar aquellos discursos estigmatizantes. Le devuelve a la persona detenida su condición de ser humano, lo reconoce como portador de derechos. Propone espacios en donde los detenidos puedan manifestarse con voz propia, genera las condiciones que posibiliten reconocerse como sujeto.

De manera que resulta vital la existencia, y expansión, de las instancias educativas al interior de la cárcel. Pero no por eso, debemos dejar de problematizar acerca del sentido y propósitos que deberían tener dichas intervenciones. El ejercicio de las prácticas educativas desde concepciones erróneas, pueden conllevar consigo el

---

<sup>47</sup> Fuentes: Informe Anual de Hechos Delictivos Registrados del Ministerio de Justicia de la Nación y Asociación Civil “Luchemos por la Vida”.



peligro de retroalimentar el estigma sobre las personas que han sido privadas de su libertad. Esto es, lo que consideramos, sucede con los discursos “re” que hemos analizado en el trabajo.

Es tan necesario defender los espacios educativos en la cárcel, como a la vez, poder seguir problematizando acerca de sus alcances y limitaciones. Como hemos visto la educación no es ninguna garantía para que la persona que delinque, una vez cumplida su condena, no vuelva a hacerlo. De lo contrario estaríamos cayendo en aquellas concepciones voluntaristas que individualizan los problemas sociales. Las posibilidades de incluirse socialmente para quien termina de cumplir una condena no pasan por los efectos “curativos” de la educación sino principalmente por el acceso a otros derechos fundamentales, principalmente el empleo. Y en tal sentido, no existe al día de hoy, ni políticas sociales ni una institucionalidad capaz de dar respuestas a este problema que atraviesan las personas al egresar de la prisión.

Por nuestra parte, proponemos ver a las prácticas educativas, y a la intervención desde el Trabajo Social en ellas, desde un lugar potencial. Ante los muros de la cárcel, mediante la fuerza del conocimiento, la educación genera una grieta. Instauro un punto de fuga, cuyo devenir dependerá del impacto singular que haya provocado el paso por la Universidad en la persona detenida, y guardará relación con los niveles de vulnerabilidad que lo atraviesen. Lo que dichos espacios proponen es la construcción de nuevas formas de subjetivación, que las personas detenidas puedan resignificar sus diferentes experiencias para empezar a construir un proyecto de vida deseable.

En el presente, a pesar del fracaso evidenciado por la institución cárcel en relación al objetivo que pregona, “la rehabilitación del delincuente”, la maquinaria carcelaria goza de muy buena salud. Más y más cárceles reclama el discurso hegemónico, y más y más cárceles se siguen construyendo en el mundo. Mientras tanto, creemos, el rol de los científicos sociales, los que no intervienen directamente en ellas, será hacer que cada vez la pueblen menos gente. Y para los que sí trabajamos en ellas,



hacer que quienes la padecen puedan de alguna forma resistirla, habitarla, de alguna manera hacer menos cárcel de la cárcel.

### **Bibliografía**

Baratta, Alessandro, *Criminología crítica y Crítica del Derecho Penal*, Siglo XXI Editores. Bs. As. 2002.

Basaglia, Franco, *La Institución Negada. Informe De Un Hospital Psiquiatrico*, Editorial Borrall. 1972.

Braslavsky, C., *Introducción a la enseñanza de la Historia general de la Educación*, UBA-FLACSO, Bs.As. 1991.

Caballero, Alicia y otros, *Trabajo Social y Ámbito Educativo: Algunas Experiencias de Inserción Profesional en el Campo de la Educación*. Material de Materia “Nivel de Intervención III”, Cátedra Eroles, Carrera de Trabajo Social, UBA, Bs. As. Primer Cuatrimestre de 2010.

Carballeda, Alfredo, *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*, Editorial Paidós, Bs. As., 2002.

Censo Penitenciario realizado por Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP). Diciembre de 2002.

Daroqui, Alcira, “*La cárcel en la universidad*”, en Marcela Nari y Fabre Andrea (comps.) *Voces de mujeres encarceladas*, Catálogos, Bs. As., 2000.

Daroqui, Alcira, “*Trabajo y educación son una especie de ficción dentro de la cárcel*”, en *Diario Clarín* 24 de febrero de 2008. Bs As.

Durkheim, E: *Educación y Sociología*. Editorial Península, Barcelona, 1996, Pág 53



Foucault, Michael, “*La Sociedad punitiva*” en *La vida de los hombres infames*”, Editorial Altamira. Bs.As.

Foucault, Michael, *Microfísica del poder*, Colección “Genealogía del poder”, Ed. La Piqueta, Madrid, 1992.

Foucault, Michael, *Vigilar y Castigar*, México, Siglo XXI, 1983.

Goffman, E., *Internados. Ensayos sobre la situación de los enfermos mentales*, Ed. Amorrortu, Bs As, 1984

Guemureman, Silvia, *Proyecto UBACyT: Sistema Penal del Siglo XXI en Argentina: Cambios en los discursos y las prácticas carcelarias*. Instituto Gino Germani. Bs. As.

Iamamoto, Melinda, *Trabajo Social y Mundialización*. Espacio Editorial, Buenos Aires.

Lewkowicz, Ignacio - *El malestar en el sistema carcelario*, Diego Zerba (comp.), Buenos Aires, 1996

Lewkowicz, Ignacio, Sztulwark, Pablo, “*Arquitectura, Plus De Sentido*”. Altamira. 2003

Lewkowicz, Ignacio, *Pedagogía del aburrido*, Paidós Educador, Buenos Aires, 2004

Mallardí, Manuel, *La entrevista en los procesos de intervención profesional del Trabajo Social. Diálogos con la Filosofía Bajtiniana*. Escuela de Trabajo Social - Universidad de Costa Rica, 2004.

Nari Marcela y Fabre Andrea (comp.) en *Voces de mujeres encarceladas*, Catálogos, Bs. As., 2000.

Pavarini, Máximo, *Control y Dominación*, Siglo XXI Editores. Bs. As.



Portal Educ.ar. “Un documental acerca del Centro Universitario de Devoto”.  
(<http://portal.educ.ar/debates/protagonistas/un-documental-acerca-del-centr.php>)

Rodríguez, Carlos, “Pabellón universitario”, *Diario Página/12*, 10 de septiembre de 2006, Bs. As. (<http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-72767-2006-09-10.html>)

Scarfo, Francisco. “El Derecho a la Educación en las cárceles como garantía de la Educación en Derecho Humanos” en *Revista IIDH (Instituto Interamericano de Derechos Humanos)*, N° 36 Edición Especial sobre Educación en Derechos Humanos, Costa Rica, Julio – Diciembre 2003.

Servicio Penitenciario Federal, *Página Institucional*.  
([http://www.spf.gov.ar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=88:tratamiento&catid=33:tratamiento&Itemid=33](http://www.spf.gov.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=88:tratamiento&catid=33:tratamiento&Itemid=33))

Valverde Molina, Jesús, *La Cárcel y sus consecuencias*, Editorial Popular, Madrid, España, 1997.

Wacquant , Loïc, *Las Cárceles de la Miseria*. Editorial Manantial, Bs. As. 2000.

Zaffaroni, Raul, “La filosofía del sistema penitenciario contemporáneo” en *Cuadernos de la cárcel. Edición especial de No hay derecho*, La Galera, Bs. As., 1991.

Zaffaroni, Raul, “Nuestra Justicia no es rápida nunca” en *Diario Clarín*, Buenos Aires, 3 de abril de 2008. (<http://www.clarin.com/diario/2008/04/03/um/m-01642816.htm>)