

# **La acción socioeducativa en contextos de aplicación de medidas privativas de la libertad: percepciones desde la antropología y la psicología.**

Lic. Marcelo Jorge Basaldúa\*

Lic. María Gabriela Miranda\*\*

Lic. Gabriel Balbarrey\*\*\*

## **MAESTROS TUMBEROS**

Vengan maestros desde afuera,  
A abrir las puertas del conocimiento.  
"Colonice" nuevas aulas en la "tumba",  
Despojando falsos miedos.  
Vengan maestros "tumberos"  
Sembradores de cimientos de saberes,  
Surcadores de espacios sin tiempos ni distancias,  
Orfebres de mentes marginadas,  
Cómplices de hechos literarios,  
Sallíeris de Almafuerte y de Platón  
Conciliadores de libertad interior  
Curadores de ética vapuleada,  
Sabedores de moral y moralejas.  
Vengan maestros desde afuera  
Abriendo "sapos" y rejas oxidadas  
La tumba ya no es tierra marginada  
Si hay maestros tumberos en el aula.

Escuela de Educación Media N° 2

Complejo Penitenciario de Magdalena

AUTOR: Tito L.

(Estuvo detenido en la Unidad 36 de Magdalena.

Actualmente se encuentra en libertad)

## **Introducción:**

Educación en contextos en donde las personas son sometidas a la pena privativa de la libertad -por imperativo judicial-, no es una práctica nueva, por lo menos en Argentina. Para el caso específico de la provincia de Buenos Aires, la educación primaria formal tiene experiencias que están rondando los 100 años de permanencia, y para el caso de la educación secundaria, los registros oficiales que detallan la creación de escuelas de este nivel educativo en el interior de las cárceles data del año 1983<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>\*Licenciado en Antropología (UNLP). Director Cátedra Libre: "Educación en el Medio Carcelario y Prevención del Delito", Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Docente de la Diplomatura "Educación Formal y No Formal en Contextos de Privación de la Libertad", Facultad de Ciencias Humanas, Universidad del Este.

\*\*Licenciada en Psicología (UNLP). Secretaria Académica de la Cátedra Libre: "Educación en el Medio Carcelario y Prevención del Delito", Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Docente de la Diplomatura "Educación Formal y No Formal en Contextos de Privación de la Libertad", Facultad de Ciencias Humanas, Universidad del Este.

\*\*\*Licenciado en Antropología (UNLP). Co-director Cátedra Libre: "Educación en el Medio Carcelario y Prevención del Delito", Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Docente de la Diplomatura "Educación Formal y No Formal en Contextos de Privación de la Libertad", Facultad de Ciencias Humanas, Universidad del Este.

Sin entrar en los detalles referidos a las instancias de implementación de los distintos niveles educativos en el interior de las cárceles bonaerenses o de los institutos para alojar a adolescentes en conflicto con la ley, podemos decir que hoy en día encontramos en la mayoría de las instituciones de detención la presencia de todos los niveles de la educación formal (primario, secundario, terciario, cursos de formación profesional, y la Universidad con distintas propuestas educativas), como así también, diferentes ofertas de educación no formal.

Las estadísticas muestran que la población en situación de detención institucional posee un muy bajo nivel de escolaridad, con un altísimo índice de analfabetismo. Según Rangel (2009: 77) en Argentina *“los reclusos cuentan con bajo nivel de escolaridad, 6% de analfabetos, 21% con primario incompleto, 53% con primario completo, 15% con secundario incompleto”*. Y agrega *“En Argentina, donde la tasa de analfabetismo general es del 2,4%, en las cárceles encontramos más del 32% de analfabetos puros o funcionales”*.

A raíz de la política de convenios existente entre distintos organismos del Estado, ONG, y algunas iniciativas individuales, la acción educativa en contextos de encierro en nuestro país ha crecido de manera impresionante, y da una aparente solución a un problema que tiene su génesis en instancias anteriores a la detención de las personas que hoy se encuentran cursando distintos estudios en el interior de las cárceles. En este marco, parecería ser que en su situación de encierro institucional la persona encuentra una “segunda oportunidad” para iniciar y/o culminar sus estudios.

Atento a lo expuesto, hagamos algunas precisiones en relación a la situación de la educación formal en las prisiones. Durante casi todo el tiempo de su existencia, la acción educativa en las cárceles careció de normativa específica emanada de las instituciones oficiales que sustente su práctica, tanto en cuestiones de índole organizacional como aquellas vinculadas a los aspectos pedagógicos. Los docentes que ingresaban en estos establecimientos carecían de capacitación previa, desconociendo no sólo muchas de las características de la población destinataria de las acciones educativas, sino también la dinámica del contexto en el que ejercerían su práctica.

En el marco singular de la provincia de Buenos Aires, es recién en el año 1992 cuando la Dirección General de Cultura y Educación reconoce el carácter atípico y “especial” de esta modalidad educativa. Tal reconocimiento es expresado en la Resolución n° 182/92 en la cual se expone la necesidad de “reconceptualizar” la educación en un ámbito carcelario y de crear un grupo de docentes especializados en impartir clases en el mismo: *“...el funcionamiento de un establecimiento educativo en el ámbito carcelario de una unidad penitenciaria implica considerar una situación atípica con relación a la tarea que desarrolla una escuela en una comunidad abierta; [...] ante tal situación resulta imprescindible la elaboración y puesta en práctica de un proyecto educativo para dichas escuelas que involucra a dos instituciones; [...] la escuela y el servicio penitenciario asumen, dentro de esta problemática, una tarea común, teniendo en cuenta que comparten una persona, el alumno-interno, cuya promoción humana es objetivo ineludible de ambas...”*. Esta resolución que puede considerarse como original, precursora y novedosa para el momento, fue en parte impulsada por distintas reuniones que se comenzaron a llevar adelante algunos meses antes de su firma, entre los docentes en ejercicio

---

Resolución n° 647/83 de la Dirección General de Cultura y Educación, a través de la cual se crea un establecimiento educativo de nivel medio en la unidad penitenciaria n° 13 de Junín, dependiente del Servicio Penitenciario Bonaerense. Según los directivos de este establecimiento, es el primero que se crea en Sudamérica.

dentro de las cárceles bonaerenses y las autoridades educativas. A pesar de su existencia, el poder impulsor de esta normativa quedó como una instancia declarativa casi sin aplicación en la realidad.

En varias oportunidades, los propios docentes que educaban en contextos de privación de la libertad, presentaron propuestas a los organismos oficiales para promover instancias de capacitación y reflexión sobre su propia práctica, llegando en algunos casos a la concreción de eventos muy importantes y fundantes, como el caso del “Primer Encuentro provincial de Educación en las Cárceles” llevado a cabo en la ciudad de La Plata en el año 1997, el cual fuera auspiciado por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires y el Servicio Penitenciario Bonaerense; o el “Primer Congreso Nacional de Educación en las Cárceles: Educar tras los muros” llevado a cabo en octubre de 2000 en la ciudad de Olavarría.

Como iniciativa del Ministerio de Educación de la Nación, a partir del año 2000, dentro del área vinculada a la Educación de Jóvenes y Adultos, comienzan a desarrollarse acciones tendientes a dar atención y jerarquizar a la educación en contextos de privación de la libertad. En esta *“nueva línea de trabajo denominada Educación en Establecimientos Penitenciarios, [...] se trabajó para instalar la falta de atención educativa en las cárceles como un problema educativo relacionado con la exclusión de una población poco visible y carente de posibilidad de demanda”*<sup>2</sup>. La primera acción emprendida fue firmar *“un convenio con el Ministerio de Justicia de la Nación, a fin de que la educación en las cárceles federales se traspasara de los agentes penitenciarios a docentes de los sistemas educativos provinciales”*<sup>3</sup>.

Ya en el año 2003, dentro del Ministerio de Educación de la Nación, se crea el “Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad”, que luego cambiará de denominación: “Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro”, cuya finalidad es *“instalar el tema de la educación para las personas privadas de libertad en las agendas políticas nacionales, provinciales e internacionales, otorgando visibilidad al problema”*<sup>4</sup>.

Con el empuje de este Programa y a raíz de llevarse a cabo la reforma educativa en la Argentina, se logró incorporar en la Ley de Educación Nacional (26.206) sancionada en diciembre de 2006 un capítulo dedicado a la “Educación en Contextos de Privación de la Libertad”, que consta de 5 artículos. Aquí ya se habla de “Modalidad” educativa, jerarquizando de esta manera la acción socioeducativa en estos ámbitos.

Desde el año 2009 y hasta el momento en que se escribe este artículo, por iniciativa de la “Modalidad de Educación en Contextos de Encierro y Minoridad” dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, se trabajó para la organización y el lanzamiento del primer postítulo de formación docente para esta especialidad en la República Argentina. El mismo sería dictado en distintos institutos terciarios y tiene una duración aproximada de dos años.

Actualmente, y a raíz del impulso de diferentes organizaciones (Ministerios de Educación, Ministerios de Justicia, ONG, Universidad, Cátedras Libres, etc.) no sólo a nivel provincial y/o

---

<sup>2</sup> Sitio web del Ministerio de Educación de la Nación: “[http://www.me.gov.ar/curriform/edpen\\_acerca.html](http://www.me.gov.ar/curriform/edpen_acerca.html)”. Consultado el 23 de febrero de 2010.

<sup>3</sup> Idem

<sup>4</sup> Idem

nacional, sino también internacional, el tema de la acción educativa en contextos de privación de la libertad ha cobrado una importancia y una visibilidad fundamentales. Se están realizando distintas jornadas de capacitación, exposiciones en congresos, cursos, seminarios, investigaciones sobre la problemática, importantes aportes de intervención desde la extensión universitaria, e incluso muchos alumnos de distintas carreras universitarias están realizando sus tesis de grado y de postgrado con esta temática.

### Nuestra mirada: una experiencia de campo.

Desde hace casi veinte años nos desempeñamos como docentes de escuelas en cárceles en el contexto de algunas unidades penales de la provincia de Buenos Aires. Asimismo, hemos tenido la oportunidad de dirigir por más de diez años (y aún lo hacemos) un establecimiento educativo que funciona en uno de los complejos carcelarios dependiente del servicio Penitenciario Bonaerense. Esta larga historia de permanencia en el interior de las prisiones ejerciendo la actividad educativa, nos ha permitido apreciar el surgimiento de acciones vinculadas al desarrollo, crecimiento y promoción del derecho a la educación de la persona detenida. Cuando comenzamos nuestra práctica educacional, allá por el año 1991, muy poco (casi nada) se había escrito en nuestro país sobre la educación en contextos de encierro. El tema en la agenda educativa, política y social se caracterizaba por su invisibilidad. No había investigaciones sobre la problemática y mucho menos abordajes teóricos. El docente se capacitaba en servicio con ayuda de los colegas que habían ingresado antes, y la estrategia de aprendizaje y formación docente era el método del ensayo y el error.

Aunque en el presente la situación ha cambiado, tal como expresáramos en la introducción, estamos convencidos de que no hay un suficiente desarrollo teórico sobre esta problemática. Hay una carencia casi absoluta de estudios interdisciplinarios, y en relación a la investigación pedagógica, aún están ausentes las aproximaciones desde la didáctica y la metodología de la enseñanza. Podemos afirmar con toda seguridad que recién se están dando los primeros pasos para comprender esta actividad y problematizar su contexto de acción.

En nuestro caso personal y dada nuestra formación como antropólogos, desde el momento en que ingresamos por primera vez en una escuela en cárcel, siempre sentimos la necesidad de entrelazar la acción educativa con la práctica de la investigación, o en otras palabras, practicar la investigación investigando las prácticas; todo esto en los niveles áulico, de la gestión institucional y en la consideración de la relación escuela/cárcel.

Nuestros presupuestos de base para el ejercicio de la actividad docente en estos contextos se sustentaban en nociones tales como que *“para enseñar no basta con saber la asignatura”* (Hernández, F. y Sancho J.M., 1993), que *“enseñar exige investigación y reflexión crítica sobre la práctica”* y, por sobre todas las cosas, *“enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo”* (Freire, 2002). Hicimos nuestro el postulado de Paulo Freire referido la existencia del vínculo indisoluble entre teoría y praxis (Freire, 1970) y procuramos hacer explícitas aquellas experiencias que por lo general pasan desapercibidas por acción de la naturalización<sup>5</sup>. En este sentido, la labor docente que desempeñamos tanto en el aula como en la

<sup>5</sup> Una de las prácticas o acciones más peligrosas para ser naturalizadas en el interior de las cárceles, es el ejercicio de la violencia. En una prisión todo está interpenetrado por la violencia (material y simbólica) y por las relaciones de dominio/subordinación. Hemos constatado casos en los que algunos docentes percibían la violencia institucional como algo “normal” en este tipo de establecimientos; y esta apreciación de “normalidad” no impulsaba la

gestión institucional –ese “estar allí” permanente en el campo– siempre se vio impregnada, atravesada y dirigida por nuestra formación como antropólogos, y en tal sentido, siempre utilizamos el recurso metodológico de la desnaturalización. En el caso de la gestión de conducción, intentamos llevar adelante un proceso de teorización permanente sobre la práctica docente en estos ámbitos –práctica en la que nos encontramos incluidos–, y también sobre la forma en que la institución prisión condiciona la dinámica propia de la institución escuela. Conocer estos condicionamientos nos permitió intervenir sobre ciertas “*contingencias ambientales*” (Valverde Molina, 1991) que potencialmente podían malograr el cumplimiento de los objetivos organizacionales y pedagógicos propuestos. Asimismo, optamos por considerar a la intervención antropológica en estos contextos como una práctica política, en el sentido que le da Bourdieu (1995:143): “*La tarea política de la ciencia social es erigirse tanto contra el voluntarismo irresponsable como contra el cientificismo fatalista; trabajar en la definición de un utopismo racional aplicando el conocimiento de lo probable para promover el advenimiento de lo posible*”.

En este marco, nuestra propuesta de acción para el ejercicio de la actividad socioeducativa en contextos de privación de la libertad, es integrar en la persona del educador –como elementos indisociables de su práctica– a la intervención, la docencia, y la investigación-acción.

En cuanto a la intervención se refiere, podemos definirla como el proceso a través del cual un profesional (o mejor aún, un equipo de profesionales de distintas disciplinas) procura realizar el abordaje comprensivo y reflexivo de una situación que es percibida como problemática con el objetivo de modificarla. El fin de esta modificación es “*contribuir con el enriquecimiento de la calidad de vida de los individuos potenciando su desarrollo mediante estrategias que incidan sobre las contingencias ambientales que son obstáculo para dicho desarrollo*” (Valverde Molina, 1991). El supuesto de base para esta afirmación es que todas las capacidades y potencialidades humanas dependen en gran medida para su realización, del contexto más amplio en el que se desenvuelve la actividad individual, pudiendo ser éste tanto social como institucional.

Como expusimos antes, no concebimos la intervención sin su vinculación con la Investigación-Acción, entendiendo por ésta “*una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se sitúan como “indagadores” los implicados en la realidad investigada*” (Suarez Pasos, 2002). Estos “implicados” serían los propios docentes que, desde su práctica cotidiana, organizan y diagraman acciones para mejorar la misma.

La investigación y la puesta en práctica de un enfoque reflexivo nos han permitido realizar un detallado y concienzudo trabajo de campo a partir del cual procuramos obtener los datos y la información necesaria para desarrollar un plan de gestión institucional tanto en el aspecto organizacional como en el pedagógico. Las largas horas que pasamos en el campo (en la escuela dentro de la cárcel) entrelazadas con un trabajo teórico y analítico nos posibilitaron desplegar y organizar acciones tendientes a impulsar la resolución de los problemas que surgieron durante la gestión de la institución educativa. Algunos de estos problemas tenían como base el enfrentamiento de dos lógicas diferentes. Por un lado, la penitenciaria, basada en la seguridad, las relaciones verticales de autoridad y la falta de participación (en realidad, podemos hablar de una participación con sustento en la coacción); por el otro, la lógica pedagógico-didáctica de la escuela, sustentada en una propuesta dialógica, democratizadora y participativa (en este aspecto,

y teniendo siempre presente la apreciación de Foucault sobre las instituciones –incluida la escuela–, procuramos tener presente el “formato disciplinador” de las mismas, trabajando permanentemente desde el eje reflexivo sobre nuestra práctica para reducir –en la medida de lo posible– los efectos disciplinadores).

Desde la propuesta de aproximación ofrecida por la etnografía, procuramos comprender el “espacio de intersección” representado por la instalación de una institución educativa dentro de una institución total. El enfoque etnográfico a través de su metodología variada nos ha permitido comprender los contextos más amplios y los entramados relacionales en los que se encuentran inmersos los detenidos/alumnos, los docentes y el personal penitenciario; incluso a nosotros mismos en nuestra doble condición de docente y antropólogo. Asimismo, la constante explicitación y revisión de nuestros supuestos referidos a temas vinculados con la acción educativa en contextos de privación de la libertad tales como la situación carcelaria, los efectos del encierro, los procesos de estigmatización, prisionización, desculturización, la formación de la identidad en las cárceles, entre otros, nos permitió organizar nuestra mirada y optimizar la práctica de la gestión y la acción socioeducativa en estos ámbitos.

### Una perspectiva fundamental:

La promoción de la acción de educar en contextos de privación de la libertad hace visible una dimensión fundamental que no puede ni debe estar ausente en ningún ámbito de la actividad humana, a saber: considerar a la educación como un derecho humano inalienable.

Una gran cantidad de normativas y recomendaciones emanadas de distintos organismos internacionales desde hace varios años, como así también legislación de orden nacional, hacen referencia al derecho que tiene la persona privada de la libertad por aplicación de una medida judicial, para lograr acceder a la educación y comenzar o culminar sus estudios formales, emprender cualquier tarea vinculada a prácticas culturales y acceder a la información en cualquiera de sus formas.

Baste solamente mencionar lo expresado en la Ley de Educación Nacional para apreciar la importancia que esta perspectiva ha cobrado: *“La Educación en Contextos de Privación de la Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución”*<sup>6</sup>.

La situación de la restricción del derecho a la libertad ambulatoria por acción de la justicia penal, no debe cercenar otros derechos propios e inalienables de la “condición humana”, entre los cuales, como mencionamos, se encuentra la educación.

El derecho humano a la educación es el derecho llave que, partiendo de la conceptualización referida al alcance de la idea de “condición humana”, abrirá la puerta del conocimiento, comprensión, valoración, respeto y aplicación de todo otro derecho que se considera inherente a esta condición. En este sentido, la educación posee un poder concientizador que promoverá una

---

<sup>6</sup> Ley de Educación Nacional de la República Argentina, Capítulo XII, artículo 55.

acción de vida sustentada en una perspectiva crítica facilitando la oposición a todas aquellas posturas que tienden a la doblegación, dominación y cosificación del Ser Humano. Paulo Freire plantea con contundencia esta concepción de carácter indudablemente antropológico cuando expresa la búsqueda de una *“educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la pérdida de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas”* (Freire 2004: 85).

En este marco, y desde esta perspectiva, la educación en contextos de encierro no tiene nada que ver con la “rehabilitación” y “reeducación” de la persona detenida. Los postulados (a veces explícitos y las más de las veces implícitos, pero siempre domesticadores<sup>7</sup>) tanto de la teoría penal sobre la finalidad de la pena como los del tratamiento penitenciario, no guardan ninguna relación con la posición referida a la acción socioeducativa en contextos de privación de la libertad sostenida en nuestra práctica y en estas páginas: una educación sustentada en la capacidad que posee el Ser Humano para el desarrollo del espíritu crítico, la autonomía, la toma de decisiones, la responsabilidad social y política (Freire 2004: 83). En definitiva, el derecho que tiene toda persona de construir su propio proyecto de vida gozando de las libertades individuales en un marco de coexistencialidad (no en el aislamiento sino con inclusión en la comunidad) y teniendo la posibilidad de satisfacer sus necesidades con equidad.

Creemos -o con más precisión- , estamos plenamente convencidos de que, la acción de educar en contextos de encierro debe constituirse en un proyecto educativo que tenga una raíz profunda en un programa de intervención que procure lograr el objetivo de la inclusión social de la persona detenida. En este sentido y siguiendo a De Maeyer (1997: 194) pretendemos *“colocar la educación en el centro de un dispositivo no solamente educativo sino esencialmente social”*. Para esto, nuestra concepción pedagógica parte de enfatizar la intervención socioeducativa como proceso de desarrollo de los educandos, en contraposición a aquellas concepciones de carácter enciclopedista (transmisión de contenidos) o de raigambre conductista cuyo énfasis está puesto en la obtención de resultados preestablecidos (Rodino 1988: 45). Entendemos el concepto de “Desarrollo” dentro del marco del paradigma tal cual como es manifestado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: *“El desarrollo humano es un proceso en el cual se amplían las oportunidades del ser humano. En principio, estas oportunidades pueden ser infinitas y cambiar con el tiempo [...] Otras oportunidades, altamente valoradas por muchas personas, van desde la libertad política, económica y social, hasta la posibilidad de ser creativo y productivo, respetarse a sí mismo y disfrutar de la garantía de derechos humanos [...] El desarrollo humano tiene dos aspectos. La formación de capacidades humanas –tales como un mejor estado de salud, conocimientos y destrezas- y el uso que la gente hace de las capacidades adquiridas – para el descanso, la producción o las actividades culturales, sociales y políticas-. [...] Su objetivo central debe ser el ser humano”* (PNUD, 1990: 34).

Creemos que sólo de esta manera, podremos trabajar en pos del logro del objetivo de la reducción de la vulnerabilidad de las personas detenidas, vulnerabilidad que comenzó a manifestarse antes de su ingreso a prisión producto de todas las dinámicas y estrategias de exclusión social, y que se reforzó con su ingreso a un establecimiento de detención, cosificando a aquél que ya venía sufriendo desde el afuera un proceso continuo de desobjetivación, entendido como *“un modo de habitar las situaciones sociales marcado por la imposibilidad, estar a merced de lo que*

---

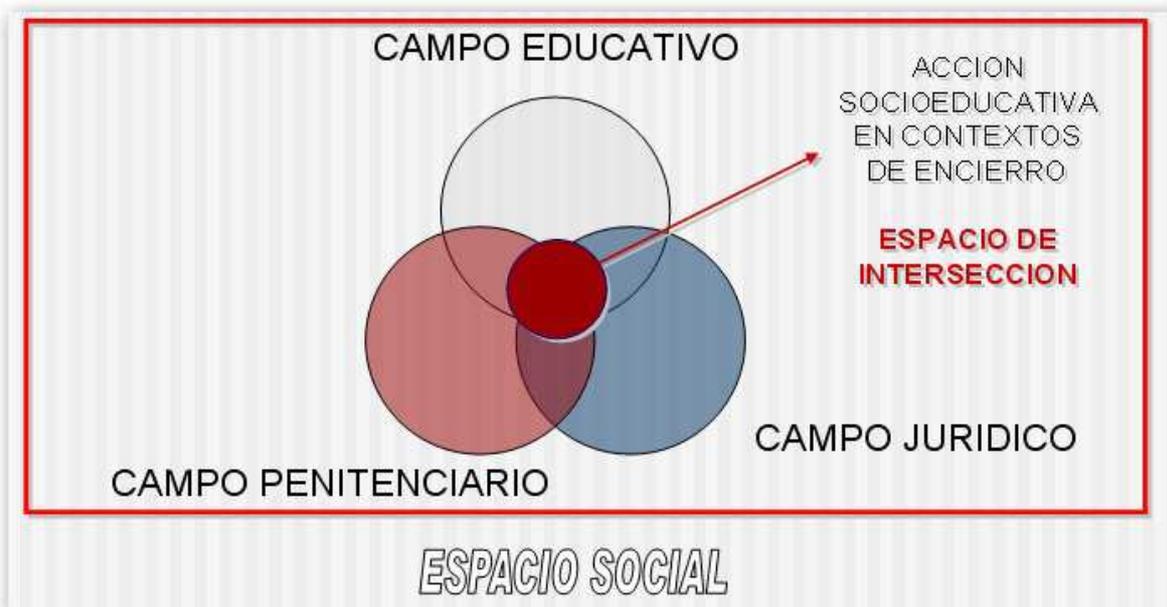
<sup>7</sup> La Domesticación, en términos de Paulo Freire, tiene que ver con el desarrollo de un sujeto acrítico, y en cierta medida cosificado, sin voz.

*acontezca habiendo minimizado al máximo la posibilidad de decir no [...] Se trata de un modo que despoja al sujeto de la posibilidad de decisión y de la responsabilidad” (Duschatzky, 2007).*

### Un escenario complejo:

Una de las características que posee cualquier acción socioeducativa promovida en contextos de encierro, es su inmersión en un escenario que puede definirse como complejo. Es esta complejidad la que otorga el carácter de singularidad a la práctica educativa en ámbitos de privación de la libertad, diferenciándola de otras acciones educacionales llevadas a cabo en otros contextos. Aludir a un “escenario complejo” implica referirse a la convergencia de una multiplicidad de elementos, interacciones, dinámicas, prácticas, procesos y lógicas que pueden, en el mejor de los casos, complementarse, y en el peor, contraponerse, pero siempre con impacto en la subjetividad. En este marco, le compete a la Antropología develar las relaciones que se suscitan entre estos componentes, promoviendo la visualización de las fuerzas y las tensiones a las que dan origen, comprendiendo la constante relación entre un “nosotros” y “los otros”, entre “identidades” y “alteridades”. Es aquí donde radica la potencia de la antropología como instancia de intervención.

La convergencia a la que aludimos está dada por la permanente interpenetración de varios campos, todos ellos formando parte de un espacio social, pudiéndose ilustrar la relación en el gráfico que sigue:



Consideramos el “Espacio Social” a la usanza de Bourdieu (2000:130) cuando expresa que es posible compararlo “[...] con un espacio geográfico en el interior del cual se recortan las regiones. Pero este espacio está construido de tal manera que los agentes, los grupos o las instituciones que en él se encuentran colocados tienen tantas más propiedades en común cuanto más próximos estén en este espacio, tantas menos cuanto más alejados”. Este espacio social es un entramado de relaciones, y en éste los individuos, grupos o instituciones ocupan posiciones relativas que marcan diferencias en dicho espacio. A nivel Global, este espacio puede definirse como un campo de fuerzas “cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él,

*y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan [...] contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura” (Bouedieu 1997: 49).*

Usamos el concepto de “Campo” elaborado por Bourdieu (1995), ya que nos parece muy adecuado por su naturaleza relacional, pudiendo mostrar la complejidad indicada. Según este autor, un “Campo” es: “...una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o capital) –cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo- y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)”. (Bourdieu 1995:64).

Asociado de manera consistente al concepto de “campo”, Bourdieu se refiere al “*habitus*” como “un sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas” (1995: 83). El “*habitus*”, esta especie de “trascendente histórico” como él lo denomina, parte de reconocer que “*las acciones humanas no son reacciones instantáneas a estímulos y la más insignificante `reacción` de una persona ante otra persona está preñada de toda la historia de ambas, así como de su relación*” (1995: 85).

Como pretendemos mostrar en el gráfico superior, en la práctica de la acción socioeducativa en contextos en donde se aplican medidas privativas de la libertad se da una relación entre los campos jurídico, penitenciario y educativo. En el marco de esta interrelación, podemos considerar que la acción educativa se da en un **espacio de intersección**, en el cual los agentes del campo educativo (instituciones y/o individuos) se encuentran en total situación de subordinación a los otros dos, principalmente al campo penitenciario. En este sentido, éste último se convierte en hegemónico (en cuanto a su dinámica, reglamentaciones, concepciones, prácticas, etc.) respecto del campo educativo que no es más que un aspecto del área vinculada a la asistencia y tratamiento de la intervención penitenciaria. La acción fundamental a la hora de definir el campo penitenciario es la persecución del ideal de “seguridad”, concepto muy utilizado pero que desde nuestra óptica, adolece de una clara definición. Conforme a nuestra experiencia, podemos decir que dicho concepto se usa a modo de principio explicativo: se utiliza para explicar pero no es o no puede ser explicado (Bateson 1976).

En este trabajo no haremos referencia especial al campo jurídico, aunque sí nos detendremos en un análisis somero del campo penitenciario (representado por la institución cárcel), y en la manera en que éste atraviesa al campo educativo (representado por la institución escuela) que se despliega en relación al primero.

### Cárcel, escuela, y su relación con la comunidad:

Toda institución educativa funciona y opera en relación a una comunidad. Por “comunidad” entendemos en un sentido amplio, siguiendo a Neto y García (en Frigerio 1992: 97) lo siguiente: “*siempre que en un determinado espacio geográfico los individuos se conocen, poseen intereses comunes, analizan juntos sus problemas, y ponen en común sus recursos para resolverlos, podemos afirmar seguramente que ahí existe una comunidad*”. El vínculo entre un establecimiento de cualquier tipo y la comunidad en el que éste se encuentra, puede caracterizarse por poseer una tendencia favorecedora u obstaculizadora de los intercambios entre ambos. Esta

tendencia es la que permite considerar a una institución como cerrada o abierta (Frigerio: 1992). Una institución cerrada se caracteriza por estar replegada sobre sí misma, la relación con el medio es un subproducto, es poco sensible a las expectativas y demandas del medio existiendo una gran distancia con éste, existe inaccesibilidad y exclusión, se mantienen circuitos de circulación internos sin feed back con el medio, el usuario es desconocido y su vínculo con la institución no contempla la noción de pertenencia ni la de participación. En cuanto a la institución abierta, ésta regula su acción en una negociación permanente en la que redefine y explicita los términos de intercambio, la relación con el medio es uno de los aspectos que se incluyen en el proyecto institucional, y asegura el establecimiento de intercambios permanentes y recíprocos con el medio, promoviendo instancias de participación.

A la hora de realizar el análisis de una institución y proponernos demarcar su carácter de abierta o cerrada, es necesario recurrir a un concepto como el de cerco. Entendemos por tal, siguiendo a Frigerio (1992) *“un continente y una membrana que regula los intercambios entre una institución y la comunidad. Tal cerco posee características distintivas según las instituciones, las épocas y la lógica de los actores que las habitan, mostrando elementos materiales y simbólicos”*. Toda institución ocupa una parcela en el espacio social y es por eso que también toda institución se presenta recortada de dicho espacio en virtud de un cerco material y simbólico.

En función de lo antes expuesto, y para caracterizar una escuela que funciona en el interior de una unidad penal, cabe plantearse el siguiente interrogante: ¿cuál es la naturaleza del vínculo entre escuela y comunidad? Tal cuestionamiento se sustenta en la siguiente reflexión: en la base de toda unidad penitenciaria encontramos la característica de la separación de los sujetos encarcelados del resto de la sociedad para ser “reeducados” en el “aislamiento”. La lógica de un establecimiento penitenciario (no reconocida sino implícitamente) es la exclusión. Esta es una de las características del “campo penitenciario”. Desde nuestra perspectiva, no hay posibilidad de inclusión social en la dinámica carcelaria (aunque los reglamentos y discursos imperantes en distintas instancias que justifican la detención, indiquen lo contrario). Para profundizar aún más en este aspecto y siguiendo a Erving Goffman (1992), podemos definir a la prisión como una Institución Total. Por tal se entiende: *“... un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria administrada formalmente. [...] Toda institución absorbe parte del tiempo y del interés de sus miembros y les proporciona en cierto modo un mundo propio, tiene en síntesis, tendencias absorbentes. La tendencia absorbente o totalizadora está simbolizada por los obstáculos que se oponen a la interacción social con el exterior y al éxodo de sus miembros, y que suelen adquirir forma material: puertas cerradas, altos muros, rejas, etc.”*. Las cárceles, junto con los presidios, campos de trabajo y campos de concentración, estarían ubicadas en el tercer tipo de la clasificación dada por este autor sobre las Instituciones Totales. La característica de este tipo de establecimientos sería su organización en función de la *“protección de la comunidad contra quienes constituyen un peligro para ella”*, y no tiene como finalidad inmediata procurar el bienestar de los internos o presos. Básicamente, este tipo de instituciones, tienen una función de marginación y castigo, a lo cual debemos agregar el ingrediente de la violencia tanto material (física) como simbólica. En este marco es donde se desenvuelven los establecimientos educativos en contextos de encierro, siempre atravesados por lo penitenciario, atravesamiento que condiciona su dinámica propia.

Volviendo al concepto de “cerco”, si consideramos los elementos materiales<sup>8</sup> del mismo, presentes en la institución prisión, podríamos decir que las cárceles son instituciones “cerradas”, sobre todo en lo vinculado al tránsito de ciertos actores institucionales (los internos) hacia el exterior, siendo allí donde reside la tendencia absorbente de las mismas. La circulación de agentes sociales no penitenciarios desde el afuera hacia el interior se ve muy limitada por la estructura de seguridad que implica la prisión. Los docentes pueden sobrepasar este cerco para cumplir su tarea diaria vinculada a la educación de las personas detenidas, excepto en aquellas circunstancias en las que las estrategias de vigilancia y seguridad deben primar para resolver conflictos internos. Incluso, el acceso de los detenidos desde los pabellones de residencia hacia la institución escuela muchas veces se ve imposibilitado por la aplicación de medidas de seguridad. La vigilancia y la seguridad son los paradigmas reinantes en el interior de las unidades penales (y por ende, como se mencionó, una característica del campo penitenciario).

Conforme lo anterior, es lógico concluir que las escuelas que funcionan en el interior de unidades penitenciarias, podrían tener un carácter de instituciones “cerradas” en relación a la sociedad exterior. Desde esta óptica, no habría posibilidad de trabajar con estrategias de inclusión y participación comunitaria. Podemos aseverar a esta altura de los argumentos, que la relación entre escuela y comunidad se ve mediatizada por la unidad penitenciaria. El vínculo fundante es entonces: escuela-prisión. La unidad penal se constituye en “comunidad” del establecimiento educativo intracarcelario. Esta comunidad tiene sus propias reglas y una específica relación con el medio circundante mayor. La prisión es el entorno condicionante de (y en cierta medida, aunque no con el mismo impacto, condicionado por) la unidad escolar. Este contexto, como mencionamos antes, se caracteriza por la exclusión social de la persona encarcelada, la falta relativa de participación del detenido en la sociedad mayor, rotura y pérdida de vínculos y roles existentes en el afuera, la fragmentación de la identidad pasando ésta de ser social a institucional (la institución nos dice quiénes somos: no se “está preso” sino que se “es preso”), y el constante deterioro de la autoestima. Como indicamos antes, la cárcel tiene por definición la función de excluir al encarcelado para ser reeducado en un contexto que no incluye sino mínimamente a la sociedad mayor. En este panorama, la función de inclusión de las escuelas y la educación explícitamente declarada por el discurso oficial, se ve en gran medida imposibilitada.

### Percepciones, participación y desarrollo del ethos carcelario:

A lo largo de nuestra experiencia docente en establecimientos educativos que funcionan en el interior de instituciones carcelarias (tanto a nivel del aula como de la gestión institucional), hemos percibido en gran parte de nuestros alumnos un sentimiento de desconexión y aislamiento relativo del resto de la sociedad. La "exclusión física" que padecen los reclusos debido a su encierro institucional, redundando en un sentimiento de "no-pertenencia" al espacio social. Este es, a nuestro modo de ver, uno de los efectos más contundentes con los que podemos ejemplificar las tendencias absorbentes de las instituciones totales en general, y del “campo penitenciario” en particular.

Esto a su vez, trae aparejadas una serie de consecuencias que afectan la estructuración de la cosmovisión del recluso acerca del mundo externo y su relación con respecto al resto de la

---

<sup>8</sup> No haremos mención a los elementos “simbólicos” del cerco ya que profundizar en esto implicaría un desarrollo más exhaustivo de los argumentos, no siendo éste el objetivo del presente trabajo. Baste decir que todos los elementos tendientes a configurar “identidad” tienen fuerza simbólica, fuerza que a través de su “eficacia simbólica” también opera como restrictiva en relación al exterior.

sociedad. La mayoría de los internos hacen de la cárcel su "casa"<sup>9</sup>, desarrollando su mundo en función de los códigos carcelarios, e interiorizando pautas y normas de convivencia que, en general, nada tienen que ver con los que se "espera" posean en el mundo que está "más allá de los muros" o, por lo menos, no serían bien vistos o tolerados en la sociedad exterior. Es sabido que, a lo largo de toda nuestra existencia, los seres humanos nos encontramos en un permanente proceso de socialización. Nuestro paso por las instituciones no constituye la excepción a este argumento; al contrario, nuestra identidad como sujetos, está fijada –entre otros aspectos- por la pertenencia institucional. La vida en prisión constituye para los detenidos una etapa socializadora de gran impacto, capaz de producir un Ethos<sup>10</sup> (o en términos de Bourdieu, un *hábitus*) específico en las personas. Algunos autores llaman a esta instancia Proceso de Prisionización (Clemmer 1940; Valverde Molina 1991). Éste puede definirse como una etapa de socialización que se da en los sujetos reclusos en las instituciones carcelarias, comprendiendo la introyección de pautas propias de un contexto –el carcelario- que provoca en la persona detenida la aparición de ciertas instancias comportamentales producto de la situación de encierro institucional. En relación al concepto de Institución Total antes mencionado, y según Julio Zino Torraza (1993) *“la incorporación de un individuo en una prisión conlleva un proceso de construcción de una identidad institucional. Todo individuo que ingresa en una prisión proviene de una estructura social mayor, en la que ha creado, a través de su socialización, una identidad (conformada por roles y status) que se pierde con el ingreso en prisión. Esta pérdida de identidad está originada, en primer lugar, en el distanciamiento, la separación del marco social en que ésta se sustentaba. Por contra, se ve inmerso en un mundo social, con una conformación diferente a su marco original y respecto del cual debe reconstruir sus posiciones y, por consiguiente, su identidad”*.

En este contexto, la educación y la pertenencia a una institución educativa claramente diferenciada de la institución prisión, se vuelven significativas a la hora de promover pautas de convivencia que aparten al alumno/interno de la dinámica de la prisionización (o por lo menos, que reduzca sus efectos), originando un *Hábitus* que beneficie un cambio del pensamiento de la persona detenida, un cambio de la mirada que posee sobre sí mismo y el resto del entorno social, basado en la asunción de un nuevo rol que le permita consolidar un proyecto de vida que se sustente, por sobre todas las cosas, en un sentimiento de pertenencia a la comunidad. De esta manera podremos consolidar instancias de reducción de la vulnerabilidad.

El fenómeno penitenciario es muy complejo, representa una gran diversidad de establecimientos con dinámicas distintivas (aunque todas se encuentran inmersas en el “campo penitenciario”): cárceles de hombres, cárceles de mujeres, cárceles de máxima seguridad, mediana seguridad y régimen abierto, variación en cuanto a las edades, procedencia social, etc. Dado que las escuelas funcionan en el interior de unidades carcelarias, es inevitable que se encuentren atravesadas por lo penitenciario; siendo esto así, podemos concluir que algunas de las características de la “subcultura” carcelaria tienen gran incidencia tanto en el perfil del alumno como en la dinámica del aula en estos establecimientos educativos tan particulares. Básicamente, y como el sentido común nos indica, estos alumnos se caracterizan por estar en situación de privación de libertad. Retomando los conceptos de Cerco, Institución Total y la definición de Proceso de Prisionización, podemos aseverar que la situación de “privación de la libertad” comprende elementos que trascienden el solo hecho de la restricción de la circulación. El espacio penitenciario

---

<sup>9</sup> En muchas de las oportunidades en las que los detenidos conversaron con nosotros sobre su vida en el interior de la prisión, se refirieron a su celda o pabellón como “mi casa”.

<sup>10</sup> “Ethos”: término griego con el que significa “costumbre”. En antropología se utiliza con el fin de demarcar modos de conducta.

se compone –como expresáramos anteriormente- de elementos materiales y simbólicos; los primeros son aquellos que cita Goffman y que restringen el contacto con el exterior (muros, rejas, alambres, puertas cerradas, etc.); en cuanto a los segundos, podemos mencionar como ejemplos: vigilancia permanente, aislamiento, disciplinamiento, pérdida de algunos derechos, redefinición de la identidad, hay una abolición de la privacidad - lo privado se hace público-. Estos últimos son los que el interno/alumno introyecta y lleva consigo hacia el contexto del aula. El alumno transporta el Ethos penitenciario al interior de la escuela, creándose así, como mencionáramos anteriormente, situaciones paradójales en la educación. Una cuestión fundamental está vinculada a la actitud participativa del interno/alumno. Respecto a esta última circunstancia, dice Enrique Arnanz (1988: 86) “...plantear el tema de la participación en una prisión no es fácil. Una institución que se define como estructura de violencia por su privación de libertad, por su rígida jerarquización y por su gran autoritarismo, condiciona enormemente las actitudes de participación. Y esta constatación es importante, porque en última instancia la participación dentro de la cárcel en las ofertas que brinda la propia Institución, no es cuestión de técnicas mágicas o ingeniosas, sino de actitudes, de personalidades y de contextos favorables o antiparticipativos”. Ante tan desalentador argumento, cabe preguntarnos: ¿Es posible el logro de la inclusión social?, ¿Es posible promover la participación a fin de que el alumno/interno recobre el sentido de pertenencia social? Nosotros creemos que sí, pero esto requiere de estrategias de “reconexión” específicas fundadas en instancias de educación que contemplen la realidad de la persona detenida (planes de estudios adecuados, docentes capacitados específicamente, programas interinstitucionales de participación comunitaria, etc.); en definitiva, generar un espacio (material y simbólico) capaz de favorecer la reducción de la vulnerabilidad, la inclusión y la concientización de la pertenencia al espacio social. Para lograr esto, es indispensable comprender en toda su dimensión las palabras de Paulo Freire: “*No existe Educación sin Sociedad Humana y no existe Hombre fuera de ella*”.

## Educación en contextos de encierro y un nuevo paradigma de seguridad:

En nuestro entorno contemporáneo, globalizado, multicultural, y hasta cierto punto paradójal, con instituciones en crisis siendo una de ellas el propio Estado, las situaciones sociales que involucran las acciones de Seguridad se han convertido en anomalías (Khun 1992) que no pueden ser explicadas ni resueltas con el viejo paradigma de las Ciencias de la Seguridad. Día a día vemos el fracaso de distintas políticas asegurativas que pretenden aplicarse indistintamente sin tomar en consideración el contexto social local al que se destinan; o no promueven la participación de la ciudadanía en la resolución de conflictos; o, en el peor de los casos, los discursos de participación que las sostienen, en realidad, siguen encubriendo mecanismos de control social que transforman a la participación en una ilusión. Fracaso tras fracaso, se constituye como problema fundamental del vivir y el convivir actual, el binomio Seguridad/Inseguridad.

El viejo paradigma de las disciplinas de la seguridad, el cual se sustentaba básicamente en acciones del Estado dirigidas a resolver aquellas situaciones que generaban inseguridad más en defensa del propio Estado que de los ciudadanos, paradigma que funcionaba principalmente como dispositivo de control social de la población civil, se ha visto desbordado en su capacidad de resolver los nuevos desafíos que la dinámica social actual impone. Cabe aquí una aclaración. Cuando nos referimos a “dispositivo”, estamos aludiendo a la concepción que Foucault (1978) expresa sobre dicho concepto, entendiéndolo por tal: “*un conjunto resueltamente heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes,*

*medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, todo lo dicho cuanto lo no dicho [...]. El dispositivo mismo es la red que puede establecerse entre esos elementos".*

Constituyéndose en elementos de esa red, las instituciones en general, pero particularmente aquellas destinadas a administrar seguridad, todavía atravesadas por esquemas del viejo paradigma, sufren –y esto no es novedad- de una profunda crisis. Crisis que desborda sus posibilidades de administración y resolución de conflictos, básicamente por inadecuación de los postulados que las guían en un contexto caracterizado por la necesidad de replanteo de las explicaciones referidas a la dinámica social.

En este marco, se hace necesario entonces, pasar de un concepto de Seguridad que resulta ambiguo, poco claro, homogeneizador y básicamente disciplinador (en términos de Foucault), a una nueva noción que dé cuenta de la raíz de los problemas y no de sus consecuencias, que se sustente por sobre todas las cosas en políticas heterogéneas que tomen en consideración no sólo la integridad de las personas y el respeto a los Derechos Humanos, sino también la diversidad sociocultural, y por sobre todas las cosas, evitando caer en un proceso de cosificación que reduzca los sujetos a meros objetos sobre los cuales hay que planificar e intervenir.

Resultante de esta ambigüedad, en un mundo en el que se hace necesario establecer claramente la restitución del sujeto en los procesos sociales, es que se produce el desarrollo del concepto de Seguridad Humana. Este concepto está presente en forma clara y contundente desde el año 1993<sup>11</sup>, aunque todavía se sigue aportando teóricamente a su constitución.

Básicamente podemos decir de esta noción que, además de integrar una nueva concepción, un nuevo paradigma en el marco de las Ciencias de la Seguridad, sus principales características están relacionadas a un enfoque que hace hincapié en las personas y en la protección de los Derechos Humanos; no estando ya las cuestiones de seguridad al servicio del Estado sino de la ciudadanía en su conjunto, promoviendo acciones participativas de la comunidad "por y para la comunidad".

Para el caso del fenómeno de la denominada "conducta delincente", el paradigma de la Seguridad Humana implica el pasaje de una instancia represiva a otra preventiva. Prevenir implica establecer la aplicación de modelos de intervención que en gran medida están ausentes del viejo paradigma de la Seguridad, sustentado principalmente en acciones de tipo represivo. Dentro del marco de la Seguridad Humana, la prevención basada en los Derechos Humanos es fundamental y debería constituirse en la columna vertebral de cualquier política de Seguridad.

En este contexto de un nuevo paradigma, de nuevos esquemas de acción sustentados en la prevención y no la represión, es donde considero fundamental rescatar la acción de la educación en las cárceles como parte de una red, de un dispositivo que respete por sobre todas las cosas la promoción de los Derechos Humanos de todas las personas, lo cual –por supuesto- incluye a los detenidos.

La prevención del delito basada en el Desarrollo Social, es una de las líneas de acción e investigación que proponen las Naciones Unidas<sup>12</sup>, expresando que "*las estrategias de prevención de la delincuencia de ámbito nacional, regional y local deberán [...] atacar el*

<sup>11</sup> En el informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo del año 1993, ya se realiza una aproximación teórica a dicho concepto, pero es recién en el año 1994, cuando el PNUD dedica el informe completo a su tratamiento.

*problema de la delincuencia en sus raíces a través de políticas de índole social, económica, educativa y de salud. [...] Convendría vincular esos programas de prevención de la delincuencia con programas más generales que traten de la exclusión y marginación social [...]. Deben promoverse medidas de prevención de la delincuencia orientadas hacia grupos en riesgo [...], complementándolas con oportunidades educativas, de empleo, de vivienda y de servicios recreativos"*<sup>13</sup>.

En el marco del paradigma de la Seguridad Humana, la educación en las cárceles debe constituirse necesariamente en uno de los elementos primordiales a la hora de diseñar políticas de inclusión. Esto implica considerar estrategias singulares en cuanto a la formación del profesorado, de los programas de estudio que se aplicarán en las prisiones, de las reglamentaciones específicas para estas escuelas, y de las redes de acción que tomen como elemento articulador entre una instancia penitenciaria y otra post-penitenciaria al acto educativo.

### Palabras finales:

Consideramos, siguiendo a Freire (2002), que la educación es una forma de intervención<sup>14</sup>. Esta intervención no tiene que ver únicamente con la transmisión-adquisición de contenidos conceptuales (lo cual sería una idea ingenua y superficial del concepto de intervención en educación), sino que está fundamentalmente relacionada al descubrimiento, desenmascaramiento y deslegitimación de ciertas ideologías dominantes que promueven procesos y dinámicas tendientes a reproducir un orden social que se pretende democrático y participativo, pero que es expulsivo, discriminatorio, segregacionista y que para el caso que nos ocupa puede apreciarse en el proceso de selectividad del sistema penal (Foucault, 1976; Zaffaroni, 2002). Esta selectividad comienza con la construcción social de las categorías “delito” y “delincuente” dentro del campo jurídico, afirmándose y reforzándose a través del internamiento carcelario que tiende a la conformación de los procesos de identidad en prisión (Goffman, 1992; Zino Torrazza, 1993).

Creemos entonces, que la intervención socioeducativa en contextos de encierro está íntimamente ligada a la restitución de un derecho como así también a la reducción de la vulnerabilidad de las personas detenidas, vulnerabilidad que los afectó antes de su ingreso a prisión y los hizo pasibles de selección por parte del sistema penal, y que se refuerza con su entrada al mundo carcelario. La imposibilidad de acceder a aquellas opciones que se encuentran socialmente disponibles y que permitirían el desarrollo de las potencialidades que los seres humanos necesitamos para planificar, organizar y llevar a cabo nuestros proyectos de vida, convierte a algunas personas y grupos en excelentes clientes de un sistema penal que no tiene nada que ver con la “igualdad ante la ley”.

---

<sup>12</sup> Décimo Congreso de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente. Viena, 10 al 17 de abril de 2000. A/conf.187/7.

<sup>13</sup> Op.Cit. Anexo. Pag. 11

<sup>14</sup> Es sustancial comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo, y como tal, entonces, no puede considerarse neutra, desideologizada o indiferente de la “realidad”. Muy por el contrario, la educación exige no sólo asumir y comprender la historia, sino también, posiciones, rupturas, contradicciones, decisiones a favor de unos u otros. En definitiva, intervenir es comprometerse.

## Bibliografía:

Arnanz, E. 1988. "Cultura y prisión. Una experiencia y un proyecto de acción sociocultural penitenciaria". Editorial Popular. España.

Basaldúa, M. 1996. "Relaciones entre la Antropología y la Criminología". En Pericias caligráficas: "<http://www.periciascaligraficas.com/v2.0/resultados.php?contenidosID=120>"

Bateson, G. 1976. "Pasos hacia una ecología de la mente". Ed. C. Lohlé. Buenos Aires.

Bourdieu, P ; Wacquant, L. (1995). "Respuestas por una antropología reflexiva". Ed. Grijalbo. México.

Bourdieu, P. (1997). "Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción". Editorial Anagrama. Barcelona.

Bourdieu, P. 2000. "Cosas Dichas". Ed. Gedisa. Barcelona.

Clemmer, D. 1940. "The Prision Community". New York, Reinehart and Co.

De Maeyer, Marc. 1997. "Educación en las cárceles: las palabras liberadoras", en revista "Educación de Adultos y Desarrollo" N° 49, Instituto de cooperación internacional de la asociación alemana para la Educación de Adultos, Bonn, Alemania.

Duschatzky, S. y Corea, C. 2007 (2002). "Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones". Edit. Paidós. Argentina

Foucault, M. 1978. "El discurso del Poder". Folios.

Foucault, M. 1989. "Vigilar y castigar. Nacimiento de la Prisión. Siglo XXI Editores. Argentina.

Freire, P. 1970. "Pedagogía del oprimido". Siglo XXI Editores. España.

Freire, P. 2002 (1997). "Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa". Siglo XXI Editores. Argentina.

Freire, P. 2004. "La educación como práctica de la libertad". Siglo XXI. Argentina.

Frigerio, G. y Otros. 1992. "La institución educativa: cara y ceca". Edit. Troquel. Argentina.

Goffman, E. 1992. "Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales". Amorrortu Editores. Buenos Aires.

Hernández F. y Sancho J.M. 1993. "Para enseñar no basta con saber la asignatura". Edit. Paidós. Barcelona.

Kalinsky, B. 2004. "La metodología de la investigación antropológica en ambientes

criminógenos”. En: Gazeta de Antropología. N° 20, texto 20-36.  
<http://www.ugr.es/~pwlac/Welcome2004.html>

Kuhn, T. 1992 [1971]. “La estructura de las revoluciones científicas”. Fondo de Cultura Económica. Argentina.

PNUD. 1990. “Informe sobre Desarrollo Humano”. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh1990/capitulos/espanol/>

Rangel, H. 2009. “Mapa regional Latinoamericano sobre educación en prisiones”. Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (CIEF). Francia.

Rodino Pierri, Ana María. 1988. “La comunicación masiva en las experiencias de educación a distancia en América Latina”. En: Revista Interamericana de Educación de Adultos. - Vol. 11, no. 1, pag. 41-84.

Suarez Pasos, Mercedes. 2002. “Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación”. En: Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 1, n° 1.

Valverde Molina, J. 1991. “La cárcel y sus consecuencias. La intervención sobre la conducta desadaptada”. Editorial Popular. Madrid.

Zaffaroni, R. 2002 (2° Ed.). “Derecho Penal. Parte General”. Ed. Ediar. Argentina.

Zino Torrazza, J. 1993. "Trayectorias sociales y proceso de identidad en prisión", *Arxiu d'Etnografia*, Tarragona. Versión electrónica: <http://www.ub.es/penal/zino1.htm>