

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**  
**Facultad de Trabajo Social**  
**Tercer Foro Latinoamericano de Trabajo Social**  
**“Igualdad y desigualdad social en América Latina: generando debates en Trabajo Social en relación con otras ciencias del campo social”.**  
**La Plata, 24, 25 y 26 de Agosto de 2016**

Eje Temático 4: Balances y perspectivas sobre las políticas públicas en la región. Sus impactos en la desigualdad, la construcción de derechos y la constitución de los sujetos.

Título del trabajo: “Implicancias en los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de encierro. La formación universitaria como proyecto de inclusión social”.

Autores: Mg. Claudio Robles y Lic. Paola Quiroga

Institución: Carrera de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

E-mail: [mgclaudiorobles@gmail.com](mailto:mgclaudiorobles@gmail.com)

Palabras clave: formación profesional – inclusión social – contexto de encierro

**RESUMEN AMPLIADO:**

“Nadie es más esclavo que el que se tiene por libre sin serlo”. Goethe.

Una institución total se define como un lugar de residencia y trabajo donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente. En ellas se produce una ruptura de las barreras que separan de ordinario tres actividades centrales de la vida cotidiana: dormir, trabajar y jugar y donde existen rígidos límites entre los internos y quienes custodian de ellos/as, representándose al otro grupo con rígidos estereotipos hostiles y antagónicos (Goffman, 2001).

La experiencia de encierro en una institución total importa, sin lugar a dudas, un impacto en la subjetividad de los internos/as, con efectos impredecibles. La segregación mediante el encierro constituye, en efecto, la herramienta más violenta que posee el Estado para responder legítimamente (Salinas, 2006). La “detención” parece operar a múltiples focos cuando ese período es básicamente pensado en términos de castigo; es entonces cuando el proceso de aprendizaje de la realidad también se detiene, conformándose un obstáculo en la capacidad adaptativa del sujeto. Esta experiencia configura en sí misma una situación de violencia, cuyos impactos no sólo afectarán al sujeto, sino a sus redes inmediatas, al contexto comunitario y a la sociedad en general.

Aprender, desde la psicología social pichoniana, implica apropiarse instrumentalmente de la realidad para transformarla; en esta perspectiva teórica, el sujeto es comprendido como *“...un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan. Nada hay en él que no sea resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases (...) entiendo al hombre como configurándose en una actividad transformadora, en una relación dialéctica, mutuamente modificante con el mundo”*. (En Quiroga, 1986: 32).

Pichon-Rivière elabora un criterio de salud al que llama “adaptación activa o aprendizaje” y señala *“el sujeto es sano en tanto aprehende la realidad en una perspectiva integradora y tiene capacidad para transformar esa realidad, transformándose a su vez él mismo. Está activamente adaptado en la medida en que mantiene un interjuego dialéctico con el medio”*. (En Quiroga, 1986: 32). Salud y aprendizaje resultan, entonces, un par complementario.

La persona detenida, “el preso” en la representación social dominante, se convierte en el depositario social de los aspectos más negados o rechazados por parte de quienes ven en él/ella, la causa originaria de lo que se ha dado en llamar “la inseguridad”. Sostiene Zaffaroni que la criminología mediática usa el pánico moral para que la gente se sienta en peligro y priorice sus intereses individuales por sobre otros colectivos y crea un mundo de personas decentes frente a criminales.

La criminología crítica sostiene que la cárcel no representa en lo absoluto una oportunidad de reintegración en la sociedad sino un sufrimiento impuesto como castigo, un proceso de

alienación general que caracteriza las relaciones entre personas y entre roles del mundo carcelario. Es por ello que Baratta (1990) afirma que hasta que los muros de la cárcel no sean por lo menos simbólicamente derribados, las oportunidades de “resocialización” del condenado seguirán siendo mínimas, ya que no se puede segregar personas y pretender al mismo tiempo reintegrarlas.

Como lo han sostenido numerosos criminólogos, la creación de cárceles de máxima seguridad implica una renuncia explícita a objetivos de resocialización y constituyen políticas de prevención especial negativa (neutralización, incapacitación), retributivas de la pena, por sobre las de prevención especial positiva (resocialización). Como sostiene Baratta (1990), la reintegración social significa, antes que transformación de su mundo separado, transformación de la sociedad para que ésta reasuma aquella parte de sus problemas y conflictos que se encuentran “segregados” en la cárcel. Desde nuestra perspectiva, opera un mecanismo paradójico, de carácter autodestructivo por parte de la sociedad, que no sólo aísla al “peligroso”, sino que rechaza todo intento de revertir las condiciones de prisionización a través de políticas sociales que eviten los procesos de marginación. La gestión de la conflictividad social implica la puesta en práctica de políticas sociales activas de integración social y nunca puede agotarse en prácticas de segregación socio-comunitaria.

A pesar de que la "readaptación social de los penados" adquiere jerarquía supralegal como finalidad "esencial" del régimen penitenciario, otra es la realidad de quienes transitan por las cárceles argentinas. Es entonces cuando la readaptación se convierte en una ficción y las leyes de ejecución se reducen a un “fetichismo normativo”, identificado como la pretensión de que la mera sanción de las leyes logra la transformación de los hechos (Salinas, 2006).

Coincidimos con Zaffaroni (1995) quien afirma que las ideologías "re", o discursos “reistas”, encubren una práctica genocida, al tiempo que muestran su falsedad. Parten del supuesto de que la prisionización tiene por causa el delito, cuando es sabido que tiene por causa la torpeza en la comisión de delitos, que es consecuencia de la vulnerabilidad de esas personas a la acción selectiva del sistema penal en razón de que responden a estereotipos criminales. Entre las autoagresiones infringidas por esos sujetos vulnerables, figura la insistencia en colocarse en situación de alto riesgo de vulnerabilidad penal. De

este modo, la prisión aparece como una institución que recoge a los menos aptos para delinquir, es decir, a quienes por entrenamiento torpe pierden en la carrera por el delito impune. No se trata de que el sistema penal trabaje sobre los delitos cometidos como causas de la prisionización, sino sobre la verdadera causa de ésta, que es la vulnerabilidad de la persona al sistema penal (Zaffaroni, 1995).

Existe una vulnerabilidad psicosocial –la exclusión como condicionante; el contexto disruptivo (evento capaz de producir reacciones que alteran la capacidad integradora y de elaboración) y una vulnerabilidad psico-penal, que es la exposición a actos ilegales, la proclividad a la captación selectiva del control penal, la exposición a la criminalización (Puebla, 2008).

Posicionados desde el paradigma de los Derechos Humanos y la Justicia Social, el Trabajo Social viene encarando en tanto disciplina diversos proyectos tendientes a revalorizar la autonomía de los sujetos, en vistas a su mayor bienestar. Nos interesa reflexionar en este trabajo acerca de la experiencia de docencia universitaria en contextos de encierro, que se viene aplicando a través del Programa UBA XXII, en el Centro Universitario Ezeiza (CUE), ubicado en el Complejo Penitenciario Federal N° 1, donde se dicta la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

Los autores de este trabajo nos desempeñamos como docentes de la UBA en el CUE; nuestra asignatura se denomina Procesos Grupales e Institucionales. En ella nos proponemos analizar las vinculaciones entre lo comunitario, lo institucional, lo grupal y lo personal, en tanto campo de producción de subjetividades, ofreciendo elementos teórico-metodológicos-instrumentales para el desarrollo de la intervención profesional en los espacios grupales e institucionales. Supone, junto a un robusto corpus teórico-metodológico, una experiencia grupal desde la implicación como integrantes de un grupo de aprendizaje -considerando la confidencialidad como principio rector del contrato grupal-circunstancia que promueve la participación activa, solidaria y reflexiva.

Nuestro propósito en este trabajo es analizar esta experiencia docente, sus impactos en los internos-estudiantes y en nuestra propia subjetividad, problematizando algunos aspectos de nuestro rol, en tanto docentes y trabajadores/as sociales.

Los datos estadísticos muestran el favorable impacto que la formación universitaria tiene en las personas detenidas, disminuyendo sensiblemente las posibilidades de reincidencia criminal (el 85% de quienes estudian en la cárcel no reinciden el delito). Esta experiencia promueve una ruptura a la alienación de una institución vertical, generando otros sentidos en el devenir de cada sujeto. Continuar siendo y sintiéndose “sujetos de proyectos”, es quizás una de las principales motivaciones para iniciar y sostener la cursada.

El espacio en tanto analizador institucional permite inferir qué concepción del sujeto domina en la organización (Schvarstein, 1991). Los internos-estudiantes transcurren varias horas de su día en un espacio caracterizado por aulas, libros, bibliotecas, pupitres, pizarras, al tiempo que circulan libremente en derredor de ese espacio claramente diferenciado de aquel donde conviven con otros. El CUE implica una brecha, un intersticio en la lógica represiva que domina la cárcel en tanto organización, un espacio donde el poder institucional no tiene mayor incidencia (Faleiros, 1992). En tal sentido representa un espacio instituyente que quiebra la hegemonía organizacional al proponer otra lógica espacial, discursiva y vincular entre los actores que allí participan.

El acceso al conocimiento representa la posibilidad de un análisis crítico de la realidad, que se orienta, desde nuestra perspectiva conceptual, a un proceso de adaptación activa de la realidad para transformarla y transformarse. En este dispositivo de enseñanza-aprendizaje, la figura del docente constituye un punto central en tanto recurso que promueve un molde relacional que imprime en el sujeto aprendiente su capacidad como autor de pensamiento (Fernández, 2009). Es además, una referencia significativa del mundo exterior, distinta a la de sus familiares y abogados, que le brinda herramientas y genera espacios de reflexión sobre el devenir de la vida intramuros.

No son escasas las oportunidades en que la institución penitenciaria muestra su resistencia a este proyecto contrahegemónico. La requisa u otros procedimientos cotidianos en el módulo producen demoras que impiden a los internos-estudiantes estar en horario en la clase. Se trata de formas resistenciales que adopta la institución ante la capacidad instituyente de esta experiencia singular e innovadora.

Para quien desempeña la función de coordinador/a-docente en un contexto de encierro, el encuentro con esta singular experiencia representa desafíos y posibilidades. Las ideas

previas en torno al encierro y a “los delincuentes” pueden actuar como elementos que elevan la ansiedad frente a lo desconocido y pueden posicionar al enseñante en una actitud defensiva, que intentará resolver bajo la consigna “yo voy a dar una clase”, expectativa que parece servir de resguardo al impacto emocional que puede generar esta experiencia.

El encuentro con las personas –más allá de los personajes socialmente contruidos y reconstruidos- produce una primera desestructuración en el enseñante: se trata de sujetos comunes que no portan el estigma lombrosiano como la fantasía acostumbra construir. Tan pronto se establece el vínculo, el interno-estudiante adopta, muchas veces, una actitud atenta y cordial, caracterizada también por la seducción, que se despliega a través de un sinúmero de gestos, que va tornando la relación pedagógica más desestructurada, dependiendo, claro está, de las características personales de cada docente.

Acercarse a la experiencia singular de estos internos-estudiantes permite también advertir que muchos de ellos representan “los sobrevivientes” de los que habla Ulloa (1994), los que soportaron el fracaso de los suministros de abrigo, alimento y buen trato, en quienes, dice el autor, la constitución ética bordea casi inevitablemente la ética de la violencia. Como sostiene Bistuer (2013), muchos de estos sujetos experimentan un sentimiento de culpa no consciente, mudo, que halla su satisfacción en el padecimiento y demanda inexorable castigo, necesidad que se satisface por la vía del maltrato en cualquiera de sus formas. Dice esta autora que la convicción de no significar nada para el otro, de no interesar al otro, conduce a que el sujeto quede sometido a una imagen de sí mismo en la cual se instala la certeza de que la vida propia y ajena no tienen ningún sentido y en donde lo que aliviaría al sujeto atormentado no es tanto la posibilidad de ligadura, sino el hecho mismo de ser castigado.

La posición de quien orienta un proceso de aprendizaje en contextos de encierro implica la construcción de un lugar equidistante que suponga ni lástima por la víctima, ni desconfianza por el victimario peligroso.

Ofrecer la accesibilidad a proyectos de formación superior constituye la posibilidad de romper la cadena clientelar de la prisión, a través de dispositivos que permitan a los sujetos comprender su proceso vital y redefinir sus elecciones, en el marco de alternativas

que contribuyan a su integración social. Como sostiene Zaffaroni, se trata de ofrecerle –no imponerle- la posibilidad de aumentar su nivel de invulnerabilidad, no conforme al precepto *sé bueno sino no seas tonto* (2012: 347).

Como profesionales del Trabajo Social concluimos que esta singular experiencia de intervención docente es una inmejorable oportunidad de ratificación de los imperativos éticos de nuestra disciplina, de materialización y concreción de los derechos humanos, y de efectivización de la tan anhelada justicia social. Nos brinda además un íntimo y sentido sentimiento de satisfacción frente a una experiencia cuyos efectos transformadores intra e intersubjetivos resultan también impredecibles e incalculables, no sólo para los estudiantes, sino también para nosotros mismos.

Para concluir y retomando la cita del epígrafe de este trabajo –pronunciada por un interno-estudiante, que la lleva escrita en su pequeño anotador-, ser libres es un propósito que requiere de múltiples esfuerzos. Creemos que, humildemente, este proyecto contribuye en esa dirección.

#### **Referencias bibliográficas:**

BARATTA, A. (1990). "Resocialización o control social". Por un concepto crítico de 'reintegración social' del condenado". Ponencia presentada en el SEMINARIO "CRIMINOLOGIA CRITICA Y SISTEMA PENAL", organizado por Comisión Andina Juristas y la Comisión Episcopal de Acción Social, en Lima, Septiembre de 1990.

BISTUER, J. (2013). Algunos desarrollos sobre el psiquismo en un ámbito carcelario. *Revista Derecho Penal*. Año II N° 5. Ediciones Infojus, p. 31.

LOFIEGO, N. y MASTANDREA, G. (2015). "Informe acerca de la Implementación de la Carrera de Trabajo Social en el Complejo Penitenciario N° 1 de Ezeiza". Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

FERNÁNDEZ, A. (2009). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.

GOFFMAN, E. *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu.

MANIGOT, Marta (S/F). "El coordinador ante la pre-tarea". Buenos Aires: Ediciones Cinco.

MATTEO BERTOLOZZI, F. y VITALICH, P. (2013). "'Tampoco son tan pobrecitos'. Alternativas ético-políticas frente a la hegemonía del modelo asistencialista-peligrosista". *Revista Derecho Penal*. Año II, N° 5. Ediciones Infojus, p. 7.

- PICHON RIVIERE, E. (1985). *El Proceso Grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- PUEBLA, M.D., SCATOLINI, J. y MAMANÍ, V. (2008). *La construcción del Trabajo Social en el ámbito de la ejecución penal*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- QUIROGA, A. (1986). *Enfoques y perspectivas en Psicología Social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- SALINAS, R. (2006). *El problema carcelario. Límites del castigo*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- SISTEMA NACIONAL DE ESTADÍSTICAS SOBRE EJECUCIÓN DE LA PENA. Informe Anual 2014. Servicio Penitenciario Federal, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Dirección Nacional de Política Criminal en materia de Justicia y Legislación Penal Subsecretaría de Política Criminal Secretaría de Justicia.
- SCHVARSTEIN, L. (1991). *Psicología Social de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- ULLOA, F. (1994). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- ZAFFARONI, E. (1995). Los objetivos del sistema penitenciario y las normas constitucionales. En MAIER, J. y BINDER, A. (comp). *El derecho penal hoy*. Buenos Aires: Ed. Del Puerto.
- ZAFFARONI, E. (2012). *La cuestión criminal*. Buenos Aires: Planeta.
- BOMPADRE, Francisco María (2002). "Paradigmas "re": auge y caída de un mito". En II Seminario de Derecho Penal y Criminología. Santa Rosa, UNLPam, Noviembre de 2002.