



Fraguando pedagogías

Experiencias y saberes desde la docencia y la academia sobre educación en contextos de reclusión

Rocio Camacho Rojas y Concepción Barrón Tirado, coordinadoras

educación

iiSUE

Para las “buenas conciencias” de un país inmerso en la violencia el propósito de la cárcel es castigar a los delincuentes. Se olvidan de que en realidad el único derecho que éstos pierden es el de la libertad y pasan por alto que hemos criminalizándola pobreza, descuidado las necesidades de la gente y que el sistema de impartición de justicia está en decadencia. Así, para las personas presas, la educación es uno de los mejores recursos para volver a una sociedad que las teme o las desprecia. Esta obra es el primer acercamiento en México destinado a dilucidar la educación en contextos de encierro, cuya complejidad obliga a un análisis objetivo, multidisciplinario, desprovisto de juicios morales y propuestas frívolas. Mediante experiencias pedagógicas docentes y académicas de primera mano, se intenta develar este vasto y poco explorado universo y conocer sus programas educativos, propuestas artísticas, tradiciones, cuestiones legales y, desde luego, aquello que rodea a las personas privadas de la libertad: situaciones emocionales, analfabetismo, agresiones, desigualdad de género y, también, testimonios de superación y alivio.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
Colección Educación

Fraguando pedagogías

Experiencias y saberes desde la docencia y la academia
sobre educación en contextos de reclusión

Rocio Camacho Rojas y Concepción Barrón Tirado, coordinadoras



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2023

iisue.
unam.mx/
publicaciones

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.9786073085663e.2023>

Fraguando pedagogías

Experiencias y saberes desde la docencia y la academia
sobre educación en contextos de reclusión

educación

iiSUE

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información

Nombres: Camacho Rojas, Rocio, editor. | Barrón Tirado, Concepción, editor.

Título: Fraguando pedagogías: experiencias y saberes desde la docencia y la academia sobre educación en contextos de reclusión / Rocio Camacho Rojas y Concepción Barrón Tirado, coordinadoras.

Otros títulos: Experiencias y saberes desde la docencia y la academia sobre educación en contextos de reclusión.

Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2023. | Serie: IISUE educación.

Identificadores: LIBRUNAM 2212948 | ISBN 978-607-30-7791-0.

Temas: Educadores de prisiones -- México. | Prisioneros -- Educación -- México.

| Prisioneras -- Educación -- México. | Delincentes juveniles -- Educación --

México. | Prisiones -- Educación -- México.

Clasificación: LCC HV8883.3.M6.F73 2023 | DDC 365.66—dc23

Este libro fue sometido a dos dictámenes externos a doble ciego, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Coordinación editorial
Jonathan Girón Palau

Edición y formación tipográfica
Enrique Saldaña Solís

Diseño de cubierta
Diana López Font

Edición digital
Jonathan Girón Palau

Diseño de cubierta:
Diana López Font

Primera edición: 2023
Primera edición digital: 2024

Universidad Nacional Autónoma de México,
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, Ciudad de México,
www.iisue.unam.mx

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.9786073085663e.2023>

ISBN (PDF): 978-607-30-8566-3

ISBN (impreso): 978-607-30-7791-0.



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México/Made in Mexico

Asistir a la universidad en la cárcel y hacer esta tesis me salvó de muchas maneras posibles, aun estando en esta condición me ha hecho sentirme libreen el encierro. Estar en las clases permite sentir que la privación de libertad, esa opresión, no existe. Recuerdo que los primeros días de clases estaba hecha pedacitos, pero conforme avanzaba el tiempo me reinventé. Venir me reivindicó. Me dio una formación. Quiero hacer labor para que más mujeres de acá se inscriban a las licenciaturas del programa.

*Alejandra, Centro Femenil de Reinserción
Social Santa Martha Acatitla*

Llegué resentido y sin ánimo, pero durante el proceso uno se enamora de la escuela, te sientes como si estuvieras afuera. Son muchos los beneficios al estar asistiendo a clases. Ver a la gente que viene, como las profesoras, los profesores, se les ve ese compromiso y ánimo, que te contagian el interés por el aprendizaje, por buscar una vida al salir de aquí. He visto esa evolución en mi pensamiento para lograr algo.

*Aquí está ya, nuestra tesis.
Ricardo, Reclusorio Preventivo
Varonil Oriente*

*Reflexiones de dos estudiantes privados de la libertad
al presentar en línea su examen profesional de la
licenciatura en Derecho del Programa de Educación
Superior de los Centros de Reclusión de la Ciudad de
México, 9 de octubre de 2020*

Agradecimientos institucionales

Al IISUE y al Programa de Becas Posdoctorales de la UNAM.

A la UACM.

Al licenciado Juan de Dios Rodríguez Marín, director de Reinserción Social, y a la maestra María Antonieta Madrigal Arroyo, titular de Servicios Educativos, de la Dirección General de Prevención y Reinserción Social del Estado de México.

Al licenciado Hazael Ruiz Ortega, subsecretario del Sistema Penitenciario de la Ciudad de México.

Al licenciado Jorge Guillermo Apaez Godoy (+), director general de Atención Especializada para Adolescentes en Conflicto con la Ley de la Ciudad de México.

A la maestra Natasha Bidault Miniszeczek, coordinadora del PESKER de la UACM.

Al apoyo técnico de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia-UNAM, por facilitar las condiciones que permitieron llevar a cabo el Seminario-taller Experiencias Docentes Penitenciarias y Alianzas Académicas.

A las maestras y los maestros de las cárceles del Estado de México y de la Ciudad de México, por su compromiso y generosidad para compartir sus experiencias y saberes, dialogar y construir en comunidad.

A las investigadoras y los investigadores de la UNAM, la UAM-I, la UPN-Ajusco, la ENAH y la UNED que participaron como ponentes en el seminario-taller, quienes desde sus miradas, posturas e intervenciones sobre el ámbito penitenciario contribuyeron a construir diálogos y alianzas académicas entre el cuerpo docente penitenciario y la universidad.

Finalmente, agradecemos a la licenciada Dalia García por su apoyo en la revisión técnica de esta obra.

ÍNDICE

9	Agradecimientos institucionales
15	Presentación <i>Rocio Camacho Rojas</i> <i>Concepción Barrón Tirado</i>
21	Introducción <i>Rocio Camacho Rojas</i> <i>Concepción Barrón Tirado</i>
31	I. MIRADAS Y SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN EN LAS CÁRCELES
33	Docentes que construyen puentes desde las áreas escolares de los centros de reclusión <i>Rocio Camacho Rojas</i>
63	Centros penitenciarios, docencia y horizonte de posibilidad <i>Concepción Barrón Tirado</i>
87	Experiencias y aprendizajes: una visión humanista en la docencia en los CPRS del Estado de México <i>Bernardo Cobos Ortega</i>
109	Saber sin ser: una mirada al aprendizaje carcelario <i>Miguel Ángel Cárdenas</i>
133	Llegada y travesía, caminando con estudiantes en reclusión: mi viaje como docente del PESKER <i>Noé del Ángel López</i>

- 151 Sentidos y desafíos de la educación en contextos de encierro punitivo: aproximaciones al programa Inside Out en la prisión de Puente Grande, Jalisco
Nadia Patricia Gutiérrez Gallardo
Citlalli del Carmen Santoyo Ramos
- 189 Ética y valores, identidad y práctica educativa: diálogo con docentes penitenciarios del Estado de México
Celerino Casillas Gutiérrez
- 223 II. JÓVENES, RESISTENCIAS Y TOMA DE LA PALABRA EN PRISIÓN
- 225 Claves educativas como resistencias de juventudes mexicanas privadas de su libertad
Alfredo Nateras Domínguez
Ricardo Carlos Ernesto González
- 257 Miradas y sentires de una pedagoga y de adolescentes en conflicto con la ley: relatos desde la intervención pedagógica
Fátima Monserrat Silva Calva
- 283 El qué, el cómo y el para qué de la educación en prisión
Claudia Ayala González
- 297 Tomar la palabra: *la otra voz* de los adolescentes en conflicto con la ley
Juan Manuel Domínguez Serna
- 315 III. PENSAR EL GÉNERO EN CONTEXTOS DE RECLUSIÓN
- 317 Deconstrucción del género y reconfiguración de la dignidad en estudiantes de Derecho del Centro Femenil y de Reinserción Social de Santa Martha Acatitla
María de los Ángeles Lara López

- 349 Huellas en el corazón: saberes desde las aulas
escolares de un reclusorio femenino
Anabel Velázquez Castro
- 363 Educación con enfoque de género en contextos
de reclusión: reflexiones para repensar
la práctica educativa
María del Pilar Cruz Pérez
- 389 Mujeres resguardadas y confinadas: prisión
y universidad ante el covid-19
Marisa Belausteguigoitia Rius
- 421 IV. CONSTRUYENDO SIGNIFICADOS,
DIÁLOGOS Y HORIZONTES
- 423 Observaciones socioantropológicas
sobre la creación estética y los talleres
artísticos en prisiones capitalinas
Víctor A. Payá
Jovani J. Rivera
- 455 Alas en la piel
Sandra Raquel Martinelli Herrera
- 467 En busca de la significación: imágenes
y estrategias educativas en entornos
de violencia y reclusión
Luis Arturo Sánchez Domínguez
- 511 El transcriberiano carcelario o del *détournement*
del taller cultural en el archipiélago
de lo carcelario
Pablo Hoyos González
- 543 Testimonios
Varios autores
- 553 Autoras y autores
- 559 Siglas y acrónimos

Presentación

Rocio Camacho Rojas y Concepción Barrón Tirado

Este es el primer libro colectivo que se escribe en México sobre experiencias docentes penitenciarias. Es producto y parte medular del proyecto posdoctoral *Recuperación de Experiencias Docentes Penitenciarias y Alianzas Académicas*, emanado del seminario-taller del mismo nombre, que se realizó en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) durante el periodo 2019-2020 mediante el Programa de Becas Posdoctorales en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

El seminario constituyó un encuentro entre investigadoras e investigadores de distintas instituciones universitarias de la Ciudad de México con docentes de las áreas educativas de los Centros Penitenciarios y de Reinserción Social del Estado de México (CPRS), de los Centros Especializados de Atención, Internamiento y Externación, que conforman la Dirección General de Atención Especializada para Adolescentes (DGTPA) de la Ciudad de México y de quienes forman parte del Programa de Educación Superior para Centros de Reinserción Social de la Ciudad de México (PESKER) de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

La obra tiene como propósito crear un escenario de toma de la palabra y un espacio de reflexión crítica colectiva que coloque al centro la experiencia de maestras y maestros, con el fin de fortalecer la formación docente en este tipo de contexto, en conjunto con la academia y desde la multirreferencialidad: la pedagogía crítica, la psicología social, la sociología, la antropología, la literatura, las artes visuales y la perspectiva de género.

El trabajo del seminario se llevó a cabo a lo largo de 11 sesiones, con una duración de cuatro horas y se diseñó en función de cinco movimientos estratégicos: construir un objetivo y un código comunes, poner el cuerpo, lectura y análisis de la realidad en centros de reclusión y escucha y acompañamiento de duelo por la pandemia y la escritura.

Primer movimiento: *construir un objetivo y un código comunes, así como un espacio de diálogo colectivo a partir de su experiencia docente.* En la primera sesión se buscó generar una sinergia grupal a través de la presentación de las y los asistentes, el proyecto en general y el propósito del seminario-taller. Se atendieron las dudas, inquietudes y motivaciones personales para sumarse al seminario y al proyecto.

En la segunda sesión, a partir de lecturas detonadoras previas, se propuso colocar al centro el concepto base de este ejercicio académico: la experiencia. Otorgarle valor, visibilizarla, historizarla, planteamientos tomados de Scott (1992). Otras lecturas detonadoras, articuladoras y de acompañamiento remitieron a la pedagogía de la pregunta (Freire y Faundez, 2013), a la pedagogía de la indignación (Freire, 2012) y a la pedagogía de la esperanza (Freire, 2013).

Los y las docentes generaron el compromiso de escribir sobre su práctica en centros penitenciarios o de internamiento, tarea que provocó emociones y sentimientos encontrados pues, por un lado, les proponía un reto el enfrentarse a la página en blanco y comenzar a escribir; por otro, el pensar que lo que compartieran sería limitado o sesgado por las normas institucionales de su centro de trabajo.

Segundo movimiento: *poner el cuerpo.* El propósito consistió en que los asistentes identificaran y expresaran las emociones producidas en su labor cotidiana en las aulas y los patios de las prisiones.

En dichos lugares se aloja (corporalmente) una situación de desesperación, de indignación, de frustración, de ahogamiento o esperanza que transita a la organización de la palabra y la administración de los saberes.

En esta sesión nos acompañó como ponente la maestra Alma Patricia Piñones Vázquez, de la Facultad de Psicología y del Programa de Derechos Humanos, de la UNAM.

Tercer movimiento: *lectura y análisis de la realidad en centros de reclusión a partir de diferentes miradas, posturas e investigaciones sobre los temas que atañen y trastocan al quehacer docente penitenciario.* El doctor Alfredo Nateras Domínguez, profesor-investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, presentó en la cuarta sesión la ponencia “Juventudes sitiadas y tensiones sociales: escenarios y discursos del deterioro urbano”. El objetivo fue articular sucesos, tensiones y discursos sobre las juventudes que proponen nuevos esquemas de abordaje a través de escenografías nacionales e internacionales, dando un marco de lectura en función de que un alto porcentaje de la población reclusa son jóvenes de entre 18 y 34 años de edad.¹

En la quinta sesión, el doctor Víctor A. Payá, de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM, nos propuso analizar aspectos de la vida en cautiverio de las personas privadas de la libertad del Estado de México y de la Ciudad de México con su exposición “La cárcel: sus prácticas y sus vínculos”, a fin de contextualizar la actual dinámica institucional y el uso y la significación de los tatuajes en dichas personas.

En la sexta sesión, el doctor Luis Arturo Sánchez Domínguez, por medio de las narrativas visuales del espacio carcelario, propuso reflexionar sobre las distintas expresiones y fotografías del escenario carcelario y las significaciones que le otorgan las y los profesores, como pretexto para identificar los temas de interés con el objetivo de comenzar a escribir lo que serían sus colaboraciones para esta obra y compartirlas en el grupo.

1 Las estadísticas reportan lo siguiente: 13 por ciento son jóvenes entre 18 y 24 años, 18.7 por ciento tienen entre 25 y 29 años y 18.7 por ciento entre 30 y 34, lo que hace 50.4 por ciento. A su vez, los jóvenes en internamiento están en los siguientes rangos: de 18 años y más hacen 41.5 por ciento; los de 17 años, 28.9 por ciento; los de 16, 17.9 por ciento; los de 15, 9.4 por ciento; los de 14, 2.2 por ciento. En otras palabras, más de la mitad de las personas privadas de la libertad o en internamiento son jóvenes (INEGI, 2020: 50). Véase además (CNDH, 2016).

Debido a la pandemia por el sars-cov2, a partir del 20 de marzo de 2020, como medida preventiva de la Secretaría de Salud, se dejó de asistir a los espacios físicos de trabajo y estudio, por lo que el seminario presencial mutó a la modalidad remota. La dinámica de interacción continuó a través de aulas virtuales de la UNAM. Así, en la séptima sesión, la formación docente en el campo educativo penitenciario se hizo presente, en tanto que en nuestro país no existe un programa para tal efecto. El objetivo consistió en dialogar, exponer e identificar las necesidades de formación docente de maestras y maestros que imparten clases en las cárceles del Estado de México y en la Ciudad de México. El tema estuvo a cargo de la doctora Concepción Barrón Tirado del IISUE.

En la octava sesión se abordó el género en la docencia. La doctora María del Pilar Cruz Pérez, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco, analizó la relación entre ambos aspectos a partir de explorar nuestras disposiciones y prácticas como docentes, en tanto la construcción cultural que nos ha moldeado y exigido como hombres y mujeres.

En la novena sesión, la doctora Laura Ponce de León, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid, nos compartió cómo se lleva a cabo la impartición de cursos de nivel superior a distancia en las prisiones españolas a través de la oferta académica de esa universidad. A su vez, las maestras y los maestros del Estado de México y de la Ciudad de México que asistieron al seminario transmitieron la forma como se lleva a cabo en las prisiones de sus entidades y niveles educativos, así como la experiencia que han tenido con la población que atienden de manera presencial.

Cuarto movimiento: *escucha y acompañamiento ante los acontecimientos de duelo por la pandemia.* Para la décima sesión, en julio de 2020, la pandemia había cobrado la vida de al menos tres docentes de los centros de reclusión, una en el Estado de México y dos en la Ciudad de México. En otros casos, familiares de algunos docentes se habían contagiado o, incluso, hubo quien en el grupo contrajo el virus. Se abordó el tema del duelo en tiempos del covid-19.

Como expositor estuvo el doctor Miguel Reyes Garcidueñas, orientador individual con enfoque centrado en la persona, ex catedrático de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Izta-palapa. Su plática versó sobre cómo enfrentar las pérdidas desde la perspectiva humanista, haciendo a la vez una analogía con la cárcel, en tanto que la consigna de quedarse en casa resultaba una forma de poner a la sociedad en cautiverio. Dicha situación exigía reestructurarse, reacomodarse y replantearse la vida ante la nueva dinámica en los distintos ámbitos de interacción. Esta sesión se caracterizó por ser emergente y urgente, debido a los acontecimientos que vivimos históricamente en el mundo: pérdida de familiares, en los vecindarios, de fuentes de trabajo, de convivencia con gente de la escuela y del espacio laboral.

Quinto movimiento: *la escritura.* En la última sesión las maestras y los maestros compartieron su producción escrita, desarrollada a lo largo del seminario, y que da lugar a la creación de esta obra. En esta sesión el grupo hizo un recuento de lo trabajado de manera individual y colectiva durante el seminario. Hubo una mirada y una escucha constantes, lo que favoreció dos gestos básicos en la convivencia humana. Gestos que, a decir de Bajtín (1989), proponen un momento que permite no dar por sentado lo que el otro quiere, sino precisamente, escuchar las disonancias, dar voz a los silencios. Lo anterior posibilita seguir una línea de fractura que, de acuerdo con Wolfffer (2014), antecede a un quiebre, a un quejido, a un grito, para dar paso a la transformación a partir de “hacer crítica y crear nuevos escenarios, un entre-cuerpo que reclama un espacio por medio de la acción de una nueva alianza” (Butler, 2012: 91), en este caso, en el cuerpo docente que se reunió.

El seminario fungió como un dispositivo de articulación de saberes y experiencias para llevar la cárcel a la universidad. Se puso en la mesa una serie de preguntas, de sentires, de emociones y de necesidades que dieron paso a la toma de la palabra y a poner en relieve la idea de un *nosotros* como docentes en centros de reclusión, para pensarse como una identidad colectiva y no como un *yo* aislado y en solitario, como lo refirieron al inicio del seminario.

Por otro lado, fue un ejercicio para establecer un diálogo entre los diversos saberes de quien hace investigación desde la universidad sobre y en la cárcel y de quienes realizan su práctica dentro de ésta.

REFERENCIAS

- Bajtín, Mijaíl (1989), “Las palabras en la poesía y en la novela”, en *idem*, *Teoría y estética de la novela*, Madrid, Taurus, pp. 77-110.
- Butler, Judith (2012), “La alianza de los cuerpos y la política de la calle”, *Debate Feminista*, año 23, vol. 46, pp. 91-113, <<https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2012.46.927>>, consultado el 20 de agosto de 2021.
- CNDH (2016), *Clasificación penitenciaria. Pronunciamiento*, México, <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/OtrosDocumentos/Doc_2016_009.pdf>, consultado el 15 de mayo de 2020.
- Freire, Paulo (2013), *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2012), *Pedagogía de la indignación*, México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo y Antonio Faundez (2013), *Por una pedagogía de la pregunta. crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, México, Siglo XXI.
- INEGI (2020), *Censo Nacional de Gobierno, Seguridad Pública y Sistemas Penitenciarios Estatales 2020. Presentación de resultados generales*, <https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/cngspspe/2020/doc/cngspspe_2020_resultados.pdf>, consultado el 30 de abril de 2021.
- Scott, Joan (1992), “Experience”, en Judith Butler y Joan Scott (eds.), *Feminist theorize the political*, Nueva York, Routledge, pp. 42-73.
- Wolffer, Virginia (2014), “Tomando cuerpo/tomando palabra: pedagogías de la disidencia en el salón de clase”, ponencia presentada en el seminario Del Grito al Llamado: Prácticas Culturales y Pedagogías Disidentes, México, Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía-UNAM, 29 de septiembre.

Introducción

Rocio Camacho Rojas y Concepción Barrón Tirado

Fraguando pedagogías presenta, en primera instancia, trabajos que intentan aproximar a quienes, desde la academia universitaria, han realizado investigaciones y reflexiones acerca de la cárcel o han intervenido en proyectos educativos o artístico-pedagógicos y en análisis sociológicos o psicosociales en este ámbito con quienes, desde la docencia, están en constante interacción con personas privadas de su libertad mediante el Programa de Estudios Superiores en Centros de Reclusión de la Ciudad de México (PESKER), de los Centros de Atención Especializada para Adolescentes de la Ciudad de México¹ y de los Centros Preventivos y de Reinserción Social del Estado de México (CPRS).

Asimismo, se suma la colaboración de una persona que, durante sus 18 años en reclusión, cursó y se tituló como licenciado en Derecho en el PESKER. Por último, contamos con testimonios de una docente, de asistentes a la escuela dentro de las cárceles y centros de internamiento y de alguien que, ya en libertad, continuó sus estudios de bachillerato y licenciatura.

1 El nombre y clasificación de éstos varía en función del sexo y del tipo de medida otorgada al menor de 18 años: Centro Especializado de Internamiento Preventivo para Adolescentes, Centro Especializado de Prevención, Centro Especializado para Mujeres Adolescentes, Centro Especializado para Adolescentes doctor Alfonso Quiroz Cuarón, Centro Especializado para Adolescentes San Fernando y Centro Especializado de Medidas de Externamiento para Adolescentes. Antes eran llamados Comunidades de Tratamiento para Adolescentes en Conflicto con la Ley de la Ciudad de México.

De esta forma, el libro comprende ensayos, trabajos y narraciones sensibles, orgánicos, críticos e interactivos agrupados a partir de cuatro ejes temáticos.²

I. MIRADAS Y SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN EN LAS CÁRCELES

En la primera contribución, “Docentes que construyen puentes desde las áreas escolares de los centros de reclusión”, Rocio Camacho Rojas propone recuperar y colocar al centro la figura y experiencia docente de mujeres y hombres en los CPRS del Estado de México. La autora nos convoca a mirar, pensar y analizar de forma situada a este sector de la educación desde el espacio en que labora, así como visibilizar los esfuerzos que realizan en las áreas y aulas escolares de las prisiones. Además, apuesta por discursos y acciones que lleven al quehacer docente penitenciario hacia una pedagogía crítica, reflexiva, de la pregunta, de la indignación y de la esperanza. Pedagogía necesaria en el contexto carcelario.

El segundo capítulo, “Centros penitenciarios, docencia y horizonte de posibilidad”, Concepción Barrón Tirado invita al análisis en torno a la importancia de la educación y particularmente del rol y los retos que asumen los docentes frente a grupos de personas privadas de su libertad. La autora reconoce que los procesos educativos, aun en las cárceles, no pueden ser analizados bajo determinismos mecánicos y reduccionistas del mundo social, pues los espacios de formación de los sujetos han evidenciado que la imaginación, la crítica y la inventiva abren nuevas utopías para reinventar el camino andado.

- 2 Desde luego, las autoras y los autores de este libro han efectuado su trabajo educativo, de análisis o de intervención en múltiples instituciones carcelarias, con jóvenes o adultos de cuatro estados del país. En razón de esta diversidad, emplean nombres distintos para referirse a los mismos aspectos. Tal variedad alude a factores nacidos de la propia composición del sistema penitenciario mexicano, donde las competencias del subsistema penitenciario de cada entidad federativa difieren entre sí. Por ejemplo, la clasificación básica de los internos, llamados personas privadas de libertad, está dada en función de cuatro criterios: situación jurídica, género, edad y régimen de vigilancia.

En el tercer trabajo, “Experiencias y aprendizajes: una visión humanista en la docencia en los CPRS del Estado de México”, Bernardo Cobos Ortega comparte vivencias, reflexiones y testimonios de dos décadas como facilitador educativo (docente) y propone objetivar la dinámica cotidiana surgida de la diada *facilitador educativo-persona privada de su libertad* (alumno), a fin de otorgarle un sentido y un significado. A su vez, sugiere una serie de características para estar frente a grupo, valorar la dinámica áulica desde una perspectiva crítica y propositiva para fortalecer los objetivos del modelo de educación penitenciaria, enfatizando el impacto del quehacer docente en los alumnos al permitirles pensar la posibilidad de otros horizontes de vida al salir de prisión.

En el siguiente texto, “Saber sin ser: una mirada al aprendizaje carcelario”, Miguel Ángel Cárdenas nos invita a visualizar de modo holístico el fenómeno de prisionización de un reo a partir de su aprendizaje en tres ámbitos: a) los cambios cognitivos; b) las nuevas prácticas psicomotrices condicionadas por el encierro; c) el deterioro de valores por las pautas conductuales a las que se enfrenta en el momento de ingresar a la cárcel. Asimismo, hace hincapié en que, en los penales donde se cumple la ejecución de las sentencias, la sociedad es incapaz de ver y sentir los filtros por los que una persona privada de la libertad atraviesa en sus procesos cognitivos, psicomotrices y de desarrollo de habilidades.

Después, Noé del Ángel López, apoyado en su vasta experiencia docente, presenta “Llegada y travesía, caminando con estudiantes en reclusión: mi viaje como docente del PESKER”. Ahí nos comparte momentos y pasajes de su vida personal que dieron pie a su inserción al PESKER y subraya la relevancia de crear y recrear escenarios universitarios en dichos centros, como espacios de recuperación de sujetos y de reivindicación como seres humanos. El autor propone dejar de pensar la cárcel *como universidad del crimen* para verla como la posibilidad de que las personas privadas de su libertad la abandonen con un título universitario, aprovechando la oportunidad que este programa les ofrece.

En “Sentidos y desafíos de la educación en contextos de encierro punitivo: aproximaciones al programa Inside Out en la prisión

de Puente Grande, Jalisco” Nadia Patricia Gutiérrez Gallardo y Citlalli del Carmen Santoyo Ramos muestran un panorama general sobre el contexto carcelario en México y las deficiencias en su sistema penitenciario, con base en su experiencia como docentes y en una visión analítica sobre la educación en cárceles como derecho humano. Las autoras dan pie al análisis específico sobre la implementación del programa estadounidense Inside Out, y los desafíos que ha representado en el contexto mexicano. Gutiérrez y Santoyo pretenden encontrar respuestas a preguntas desafiantes con el fin de concebir una escuela autónoma, con una identidad propia e inserta en un proyecto político que reivindique no sólo el derecho a la educación, sino la resistencia a las lógicas carcelarias tratamentales y de exclusión.

“Ética y valores, identidad y práctica educativa: diálogo con docentes penitenciarios del Estado de México” es el trabajo de Celerino Casillas Gutiérrez. El autor comparte las experiencias recuperadas del seminario Ética y Educación —que se impartió a docentes penitenciarios del Estado de México en 2015— y remarca la necesidad de generar un compromiso en el aspecto formativo de docentes en las áreas escolares de los centros de reclusión en el país, para lo cual insiste en que la educación penitenciaria sea considerada como parte de las políticas del Estado y destaca una serie de retos y desafíos para que esto ocurra.

II. JÓVENES, RESISTENCIAS Y TOMA DE LA PALABRA

La propuesta de Alfredo Nateras Domínguez y Ricardo Carlos Ernesto González, “Claves educativas como resistencias de juventudes mexicanas privadas de su libertad”, articula y entreteje datos estadísticos de nivel macrosocial con evidencias empíricas a partir de una serie de testimonios, emanados de entrevistas a profundidad realizadas a jóvenes hombres y mujeres en espacios del encierro penitenciario (federal y estatal), tanto en Mexicali y Tecate, Baja California, así como en la Ciudad de México, de 2016 a 2019. Los autores señalan y otorgan el valor de la construcción de significados en torno a la educación antes y después de la privación de su liber-

tad y ponen en relieve la reapropiación irreal y simbólica de su ser social, y de su capacidad de agencia sobre el tiempo, espacio, su cuerpo y sus actividades intelectuales en el encierro.

En contribución, “Miradas y sentires de una pedagoga y de adolescentes en conflicto con la ley: relatos desde la intervención pedagógica”, Fátima Monserrat Silva Calva describe cómo se integró a las entonces llamadas Comunidades de Tratamiento para Adolescentes en Conflicto con la Ley, así como los aciertos y las dificultades vividas durante su práctica educativa. Después narra su llegada a la Comunidad Externa de Atención para Adolescentes en la Ciudad de México. Silva vincula su experiencia docente con las voces de sus jóvenes estudiantes en el espacio escolar —durante el cumplimiento de su medida cautelar— y da cuenta de algunas de las características que propiciaron y generaron su situación legal.

Claudia Ayala González comunica su incorporación al espacio educativo de las Comunidades de Tratamiento para Adolescentes en Conflicto con la Ley en la Ciudad de México en “El qué, el cómo y el para qué de la educación en prisión”. La autora sostiene la importancia y la necesidad de un modelo educativo dirigido a esta población, para lo cual coloca al centro las historias de vida de las y los adolescentes con quienes convive y realiza un recuento de contenidos y actividades de los servicios educativos que se ofrecen respecto de sus necesidades específicas. Asimismo, prioriza y antepone el prestar atención a quienes quieren aprender y sus requerimientos, articulados con los alcances de su tiempo en el centro de internamiento.

En el siguiente trabajo, “Tomar la palabra: *la otra voz* de los adolescentes en conflicto con la ley”, Juan Manuel Domínguez Serna lleva a cabo un recuento de casi 12 años de trabajo con adolescentes a través de diferentes actividades culturales en las que han encontrado su *otra voz*, la que los acompaña y que por lo regular no reconocían. Domínguez comparte diversos escritos que datan de octubre de 2008 (cuando se llamaba Comunidad de Diagnóstico Integral para Adolescentes) a mayo de 2020, en el Centro Especializado de Internamiento Preventivo para Adolescentes, donde los adolescentes expresan lo que piensan sienten, imaginan y sueñan.

III. PENSAR EL GÉNERO EN CONTEXTOS DE RECLUSIÓN

María de los Ángeles Lara López, en su colaboración intitulada “Deconstrucción del género y reconfiguración de la dignidad en estudiantes de Derecho del Centro Femenil y de Reinserción Social de Santa Martha Acatitla”, da cuenta de diversas narrativas elaboradas por las estudiantes de Derecho del PESCEP durante las clases y actividades académicas, las cuales apuntalan el hecho de que lo vivido en las aulas escolares durante su proceso de formación en la licenciatura les ha permitido recuperar su dignidad en cuanto personas y en cuanto mujeres.

Anabel Velázquez Castro señala, en “Huellas en el corazón: saberes desde las aulas escolares de un reclusorio femenino”, que sus alumnas del CPRS Nezahualcóyotl Sur han sido su inspiración para continuar con su labor docente. Velázquez considera que estas personas privadas de su libertad terminan siendo su enseñanza y que su presencia da vida a las aulas de la escuela en la cárcel, con sus ganas de aprender, de escuchar, de ser escuchadas. La autora destaca la importancia de compartir entre ellas sus historias de vida durante el horario escolar y la relevancia que tiene esta acción para sentirse personas.

En “Educación con enfoque de género en contextos de reclusión: reflexiones para repensar la práctica educativa”, María del Pilar Cruz Pérez propone una serie de pistas para evidenciar la importancia de incorporar el enfoque de equidad de género en los procesos educativos en contextos de reclusión. La autora pone el acento en las pedagogías emancipadoras y plantea que la construcción de conocimiento requiere una relación dialógica, una acción-reflexión para promover la construcción de relaciones sociales liberadoras —principalmente en lo referente al sexo y al género— que permitan confrontar los discursos y las prácticas tradicionales asociadas, así como sus consecuencias y la urgente necesidad de transformarlas mediante procesos educativos.

En el trabajo denominado “Mujeres resguardadas y confinadas: prisión y universidad ante el covid-19”, Marisa Belausteguigoitia Rius vincula el aislamiento y el castigo como dos escenarios que

han puesto en la mira a la escuela. La autora aborda los complejos temas del encierro carcelario en tiempos de pandemia analizados desde una academia confinada y desde perspectivas de género, artístico/pedagógicas y jurídicas, deslizados al espacio de las prácticas que ponen *en juego* la creatividad, la crítica, la imaginación y lo que Rancière llama *la partición de lo sensible*, es decir, una administración diferente de la sensibilidad.

IV. CONSTRUYENDO SIGNIFICADOS, DIÁLOGOS Y HORIZONTES

Víctor A. Payá y Jovani J. Rivera presentan “Observaciones socioantropológicas sobre la creación estética y los talleres artísticos en prisiones capitalinas”. Su propuesta se centra en el ámbito de la producción de los talleres artísticos en las prisiones y de las contradicciones que trae consigo. Los autores identifican que la principal contradicción es el hecho de que en una faceta formal —instituida— los encuadres de educación artística empatan de manera sugerente con los actuales marcos de reinserción social, como estrategias de resocialización, terapéuticas o simplemente ocupacionales; pero, simultáneamente, activan una dimensión informal —instituyente—, que se contrapone de continuo a las actividades artísticas, al considerar que contravienen a la representación central de la estancia en reclusión: el castigo.

Sandra Raquel Martinelli Herrera centra su reflexión, “Alas en la piel”, en la relación cuerpo-prácticas que desarrollan las personas privadas de su libertad por medio de los tatuajes. Martinelli propone y expone la idea del uso y marcaje en el cuerpo como vehículo de voz y fuga, de expresión y estética, del derecho a ser diferentes —dentro de la homogenización y despersonalización del sistema penitenciario— y, a partir de éste, socializar. Señala que el tatuaje es, en gran medida, la mirada que se tiene de sí mismo y en función de esto se construye una relación en torno a los usos y prácticas corporales en la cárcel.

La colaboración de Luis Arturo Sánchez Domínguez, que titula “En busca de la significación: imágenes y estrategias educativas en entornos de violencia y reclusión”, presenta una búsqueda de alter-

nativas significativas para el trabajo docente en contextos penitenciarios y de violencia, considerando las aportaciones de la semiótica cultural y la preponderancia de la imagen para la construcción de visiones compartidas y de agencia en ese medio. El autor revisa la importancia de los significados como elementos clave para explicar las acciones educativas acordes con realidades distintas, trayectorias e imaginarios, tanto de profesores como de estudiantes, destacando que todos los procesos formativos o pedagógicos requieren saber interpretar imágenes como significado del mundo, de la cognición, de la imaginación y de la realidad. A partir de esas imágenes, referenciales y creadas por el entorno, el docente tiene la posibilidad de resignificar su trabajo.

Pablo Hoyos González cierra los trabajos originales con su texto “El transcriberiano carcelario o del *détournement* del taller cultural en el archipiélago de lo carcelario”, en el que da cuenta de las conexiones y la cartografía de la escuela y el lugar que ocupa en la cárcel para describir cómo la institución escolar ha cumplido un papel fundamental en la justificación de la prisión contemporánea, que promete readaptar o reinsertar a aquellos que tipifica como delincuentes. Asimismo, el autor señala que las artes y la creatividad toman un papel central en la subjetividad neoliberal como una tecnología para sostenerse en el riesgo y la incertidumbre y, por ende, en la precariedad. Hoyos narra la experiencia de un taller cultural —el *détournement*— que constituye un espacio colaborativo donde los internos tienen la libertad de hacer lo que desean y, en este sentido, se presenta como una experiencia alternativa al ámbito de la educación cultural o artística en prisión.

Finalmente, en “Testimonios”, se presentan las palabras de una maestra, así como de personas privadas de su libertad que asistieron a la escuela en centros de reclusión, cuyas narrativas exponen los sentidos que sus respectivos autores otorgan a sus experiencias formativas en un contexto de aislamiento para generar un objetivo de vida que trascienda el tiempo que pasaron en encierro.

Así, la presente obra es una primera aproximación al campo educativo en contextos de reclusión. Representa un intento por hacer converger distintas posturas, enfoques, sentidos y significados

que buscan u ofrecen generar más preguntas y diversas vetas para proponer otros cortes, otros accesos, otras rutas de análisis e intervención. Sin duda, aventuramos colaboraciones valiosas de quienes se interesan y ambicionan pedagogías de la esperanza, de la indignación, de la pregunta y de la osadía en este tipo de contextos.

I. MIRADAS Y SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN EN LAS CÁRCELES

Docentes que construyen puentes desde las áreas escolares de los centros de reclusión

Rocio Camacho Rojas

Construyo el sueño de cambiar el mundo desde una trinchera amarga y dolorosa.

Miguel Posadas (docente penitenciario)

PUERTAS DE ACCESO AL ESCENARIO CARCELARIO Y A LA FIGURA DOCENTE

Escribir sobre educación en cárceles surge a partir de haber laborado como *facilitadora educativa* en una de las prisiones del Estado de México.¹ El facilitador educativo (o, para efectos de este artículo, *docente penitenciario*) es un profesional que tiene entre sus principales responsabilidades promover y desarrollar actividades —cívicas, deportivas, culturales, recreativas y físicas—, registrar la inscripción y asistencia al área escolar, cubrir dos turnos en grupo, integrar y controlar los expedientes educativos de cada interna o interno —llamados, a partir de la entrada en vigor de la Ley

1 En el Estado de México existen 22 Centros Preventivos y de Readaptación Social (CPRS) y un Centro Federal de Reinserción Social (Cefereso) de máxima seguridad, ubicado en el municipio de Almoloya de Juárez (Altiplano). Los CPRS llevan el nombre del municipio donde se encuentran: Almoloyita o Santiaguito (para diferenciarlo del Cefereso), Cuautitlán, Chalco, Ecatepec, El Oro, Ixtlahuaca, Jilotepec, Lerma, Neza Bordo, Neza Norte (Perla), Neza Sur (femenil), Otumba Tepachico, Otumba, Penitenciaria (en Nezahualcóyotl), Sultepec, Temascaltepec, Tenancingo, Tenancingo del Valle, Texcoco, Tlalnepantla (Barrientos), Valle de Bravo y Zumpango. Para adolescentes está la Escuela de Rehabilitación para Menores La Quinta del Bosque, localizada en Zinacantepec.

Nacional de Ejecución Penal en 2016, *personas privadas de la libertad* (PPL)—, evaluar el avance del tratamiento educativo readaptatorio (de reinserción) de quien asista al área educativa, así como la elaboración de informes de valoración del tratamiento educativo a petición del juez ejecutor de sentencias (GobEdomex, 2013).

Dichas responsabilidades han sido afectadas en los últimos 25 años por el aumento de la violencia en nuestra sociedad. Ésta ha hecho eco depositando un mayor número de sujetos en las prisiones² por presuntamente haber cometido algún delito. La situación se agrava si se añan las fallas que padece nuestro sistema de justicia, las cuales se ponen de manifiesto en el hecho de que hay gente privada de su libertad que no debería estarlo (Nateras, 2016).

Busco retornar a dicho escenario y a la propia figura docente. La cárcel —por sus prácticas, lo simbólico de su nombre y su diseño físico y estructural— provoca y trastoca la condición humana de las personas en el encierro y en el imaginario colectivo de las del exterior. Es un espacio retador y, para muchos, demoledor, no sólo para quienes presuntamente cometieron un delito, sino también para aquellos que laboran dentro de sus muros.

A lo largo de los años se ha hecho patente que el acceso a la impartición de justicia, sobre todo de poblaciones precarizadas, está plagado de irregularidades y de corrupción. Un gran número de personas reclusas ingresa por ser pobre y no tener los medios económicos para defenderse. Hernández (2014) es contundente al expresar que los recursos económicos y la clase social han condicionado, de manera estructural, la existencia de las personas y su relación frente a las instituciones del Estado, entre ellas el sistema penal:

En donde la condición económica ha sido un factor de discriminación y de estigmatización que favorece la violación de derechos humanos, particularmente de los grupos sociales más vulnerables [...] De esta forma el sistema de procuración e impartición de justicia es altamente

2 Conocidas por otros nombres, algunos de ellos surgidos de la jerga carcelaria: *cana*, *peni*, *bote*, *hoyo*, *tambo*, *reclusorio*, *reclu*, entre otros.

efectivo para perseguir y sancionar a los más vulnerables [...] Hay una posibilidad muy alta de ser procesado y sentenciado por robar una mercancía de un supermercado, que por la comisión de un delito fiscal. Esto demuestra no que los pobres cometan más delitos, sino que del universo poblacional en el que los robos y otros delitos se dan en todas las clases sociales y en montos mucho mayores, el sistema se focalizará en la criminalización de la pobreza (Hernández, 2014: s/p).

Esta realidad social y del orden de la impartición de justicia propone a su vez diversos motivos por los que las PPL asisten al área educativa y el sentido y significados que le otorgan a esa acción. Nos habla también de la complejidad histórica, educativa, socio-cultural, legislativa y política que han vivido. En este sentido, hacer modificaciones en nuestro sistema de justicia e intervención para la hoy llamada *reinserción social* —entendida a partir de la Ley Nacional de Ejecución Penal (CDHCU, 2016; PGR, 2016; SeGob, 2015) como la restitución del pleno ejercicio de las libertades tras el cumplimiento de una sanción o medida ejecutada, con respeto a los derechos humanos de las PPL en las prisiones— es urgente.

Bergman y Azaola (2007: 74) han documentado las crisis de las cárceles ante el crecimiento desbordado de la población penitenciaria, “el cual obedece a un endurecimiento de las penas más que a un incremento de la capacidad de detección de delincuentes peligrosos por parte de las autoridades”. Así, analizar, repensar, cuestionar y reestructurar las formas de intervención y tratamiento en las prisiones son acciones urgentes en este escenario. Otro estudio da cuenta de cómo dicha crisis sucedió en paralelo con la crisis de seguridad focalizada en el periodo 2008-2017 ocurrida a consecuencia de

La decisión del gobierno del expresidente Calderón (2006-2012) de empeñar los recursos de todo tipo con que cuenta el Estado para lanzar una guerra en contra de las drogas y el crimen organizado [...] guerra que no ha logrado contener el avance de la delincuencia y sí, en cambio, ha traído consigo otra crisis igualmente grave que es la del incremento en las violaciones de los derechos humanos (Azaola, 2018: 51).

Aquí debemos responder a dos preguntas: ¿quiénes habitan las cárceles?, ¿cuáles son las características de las PPL con quienes trabajan los facilitadores educativos en las aulas escolares? Para tal efecto, comparto el caso de *Andrés*,³ un interno del CPRS Ecatepec, a quien conocí en una de las visitas que realicé en 2015 al área educativa.⁴

Andrés fungía como *estafeta* del área educativa, es decir, era el enlace entre el personal docente y las demás áreas técnicas (Psicología y Trabajo Social) con la población de PPL. Me acompañó en el trayecto del espacio escolar a la última exclusiva para salir del centro ese día. Durante el camino me comentó que estaba ahí por secuestro, tenía 23 años, 50 de sentencia, llevaba cinco en prisión; o sea, había llegado de 18 años. Posiblemente se iría de ahí cuando hubiese cumplido al menos 30 años y sería un cincuentón. Aceptaba haber cometido el ilícito y que ahora se daba cuenta de que por unos cuantos pesos había perdido su libertad, pero ya estaba ahí y no le quedaba otra que aguantar para salir lo antes posible. Historias como éstas son comúnmente narradas por maestros y maestras, así como por las propias PPL.⁵

A partir de estas reflexiones y de mi práctica como exfacilitadora educativa en el núcleo escolar del CPRS de Tlalnepantla, me interesa recuperar y colocar al centro la figura y la experiencia de quienes, de acuerdo con Woods (1987), tienen el conocimiento en educación, que al mismo tiempo informan y constituyen la acción práctica de enseñar. Me refiero a los docentes, mujeres y hombres que laboran en los centros de reclusión del Estado de México y de la Ciudad de México. Estos profesionales, a partir de sus responsabi-

3 Desde luego, en este trabajo uso siglas y seudónimos para proteger la privacidad de los informantes. Los datos de los docentes se consignan entre corchetes.

4 También conocida, aunque en menor medida, como *núcleo escolar* y que, a decir del manual de procedimientos del Departamento de Servicios Educativos de la Dirección General de Prevención y Readaptación Social (GobEdoMex, 2013: 11), es el lugar físico donde se localizan los recursos humanos y materiales involucrados en el tratamiento educativo readaptatorio.

5 Con el fin de contar con más información sobre las características del que denominé *nuevo tipo de recluso*, así como ahondar en el contexto social y de violencia en México, véase el capítulo 2 “Contexto de la vida carcelaria: reformas jurídicas y un nuevo tipo de recluso”, en Camacho (2018).

lidades en las áreas escolares de las prisiones, buscan no sólo lograr la certificación de algún grado de estudios de quienes asisten, sino también, y más importante, colaborar con las PPL en la construcción de un punto de partida, un objetivo, un sentido a su vida dentro y fuera de la prisión. Acercarse a esta figura y escuchar su narrativa y su experiencia (Scott, 1992) facilita hacer lecturas más cercanas y sensibles de la realidad, sobre todo de un particular contexto educativo, como el que se vive en el encierro, pues el docente penitenciario funge como enlace entre la realidad externa e interna de las cárceles:

[Los facilitadores educativos] posibilitan [que las PPL] actualicen sus fotografías de la calle a través del contacto cotidiano, generando movimiento interno —cognitivo— y fomentar otras conversaciones [...], acciones que les permiten ir y regresar, desdoblarse, alejándose en un primer momento de lo aplastante del encierro, alterando su rutina dentro de su espacio habitual de prohibiciones (Camacho, 2011: 167-168).

Maestras y maestros que a diario se encierran entre seis y nueve horas con las PPL, y que han laborado en el espacio educativo carcelario por tres, cinco, diez, 15 o hasta 25 o 30 años, como algunas de las maestras de los CPRS del Estado de México. Es importante escuchar y atender sus necesidades como profesionales de la educación en este tipo de escenario. Tenemos que otorgarle valor a esa experiencia generada a lo largo del tiempo y que los docentes penitenciarios sean parte en el desarrollo y propuestas de planes y programas de estudio de educación básica, media superior —y superior— como reza en una de las responsabilidades en su manual de procedimientos (GobEdoMex, 2013).

Mirar, pensar y analizar de forma situada la figura docente, desde el espacio en que ésta labora, es una apuesta para facilitar y sustentar los esfuerzos que se realicen en este ámbito de la educación. Idea que me acerca a la visión situada y desde abajo, propuesta por Haraway (1995), quien además dice que la única manera de encontrar una visión más amplia es estar en un sitio particular, en tanto que

los puntos de vista de los subyugados son preferidos porque parecen prometer versiones transformadoras más adecuadas, sustentadas y objetivas del mundo —que habitan— mirar desde abajo es un problema que requiere al menos tanta pericia con los cuerpos y con el lenguaje, con las mediciones de la visión como las más altas visualizaciones técnico-científicas (Haraway, 1995: 14).

Cabe mencionar el momento histórico de emergencia sanitaria que, al momento de escribir este texto, se vive en México y en el mundo ante la presencia del coronavirus sars-cov2, causante de la enfermedad covid-19. El 20 de marzo de 2020 se puso en marcha en todo el país el programa de Sana Distancia, lo que conllevó una suspensión de labores educativas en todo el país, así como de las labores identificadas como no esenciales. Pero, ¿cómo operaron las prisiones bajo el esquema de resguardo identificado como *quédate en casa*?

En los centros de reclusión también se suspendieron las clases, pero continuó en operación el servicio educativo y la vigilancia a las PPL. En los CPRS del Estado de México, junto con el personal de custodia y directivos, las y los profesionales de las áreas técnicas hicieron guardias. En las áreas escolares se cubrieron turnos, ya sea por día o por semana, de acuerdo con el rol que se estableció, para atender las demandas propias de los reclusorios, sobre todo en lo que respecta a emitir informes de seguimiento o la posible externación de las PPL que se encontraban en vísperas de su salida de prisión.

Si bien en el sistema penitenciario nacional, a través del protocolo de actuación para la atención de covid-19 al interior de los Cefereso 2020 (SSPC, 2020), se generaron y ejecutaron disposiciones para evitar contagios masivos en los penales, las entidades federativas tomaron también sus precauciones particulares. En el Estado de México se designó uno de sus centros y un dormitorio en cada centro para aislar a quienes se contagiaron, se liberaron a algunas PPL monitoreándolas a través de brazaletes si, y sólo si, cumplían algunas condiciones como ser primodelincuentes, haber completado al menos la mitad de su sentencia y que ésta fuera de seis años o

menos, que tuvieran una red de apoyo familiar y un trabajo, entre otras (Dávila y Salinas, 2020). A decir de uno de los docentes, tanto fuera como dentro, el miedo colectivo por un posible contagio y sus consecuencias se puso de manifiesto, pero no por eso dejaron de asistir.

La conmoción del momento reforzaba la idea de que no bastaba implementar o reforzar las medidas de sanitización en las cárceles, pues la sobrepoblación y el hacinamiento en éstas las volvía una bomba de tiempo. Por un lado, los familiares que deseaban saber de sus internos se movilizaron y concentraron a las puertas de los centros; por otro, la misma población estaba viviendo un doble aislamiento, un doble encierro (Telediario Mx, 2020).

El personal docente, así como el de las diferentes áreas técnicas, como Trabajo Social y Psicología, una vez más fungieron como dispositivos de enlace con el exterior y, ante esta contingencia sanitaria, también de contención cuando se suspendieron los días de visita. Una las acciones que se llevaron a cabo en los CPRs del Estado de México fue concentrar en un aula a cierta cantidad de PPL y el personal de dichas áreas tenía la tarea de distribuir celulares y, con reloj en mano, se les otorgaba cinco minutos para que llamaran a su familia y dar cuenta así de su estado de salud, con el fin de disminuir esos momentos de tensión y angustia en los familiares por saber en qué condición estaban sus internos, sobre todo cuando se tenía noticias de contagio. Al inicio de la alerta sobre la pandemia se vivieron grandes momentos de tensión y angustia entre los familiares a las puertas de los penales. Vaya un reconocimiento especial a todo el profesorado que durante la pandemia continuó con sus labores docentes, de contención y de enlace con el exterior para las PPL o que cumplen una medida en los CPRs.

DEL CONTEXTO CARCELARIO AL DESAFÍO DE CONSTRUIR UN ESPACIO PARA LA EDUCACIÓN Y LA ESPERANZA

¿Fácil?, ¿complejo? Ser docente y laborar en un centro de reclusión genera una serie de demandas emocionales y cognitivas: conocimiento del lugar, del vocabulario canero, sus códigos, forma y lími-

tes en la interacción con el cuerpo de custodia, con las PPL, con sus familiares, las autoridades y el personal de cada una de las áreas técnicas.

Cada día se afronta el ambiente carcelario desde al menos un par de calles antes de llegar al penal. En el transporte público se puede observar a algunas de las personas que llevan provisiones y descienden en la parada más cercana o frente al penal y a quienes, al llegar, hacen largas filas. Madres, padres, parejas, hijas, hijos, abuelas, amistades, esperan su turno en la puerta de la *aduana* de la prisión para entregar el *barco* a su interno.⁶ Filas con rostros de impaciencia, tristeza, enojo e impotencia. Se suma a este recibimiento visual los olores a comida, grasa, sudor, cloro, suciedad y encierro que confrontan al sentido del olfato al transitar por los diversos pasillos o estancias antes de llegar a las instalaciones del área escolar. Olores que al cabo de las semanas, meses o años se tornan familiares. El confrontamiento táctil cotidiano al pasar por la revisión física de parte del personal de custodia, en donde se pone y expone el cuerpo de las y los docentes. Se lidia con el *tocamiento* (algunas de las veces excesivo), acción de rutina y como parte del reglamento para acceder .

Otro de los sentidos que tienden a saturarse a lo largo del día, y de la semana, es el auditivo, ante el sonido constante de cadenas y candados al abrirse cada una de las puertas, rejas y exclusas que hay que cruzar, así como por los frecuentes gritos del personal de custodia que utiliza para comunicarse o bien de las propias personas recluidas.

Las jornadas laborales son de ocho horas en los CPRS del Estado de México, más una hora para los alimentos, por lo que se convier-

6 La *aduana* es el espacio destinado para el acceso del personal y las familias para el registro y revisión de pertenencias, productos y de los cuerpos de manera física externa para evitar ingresar algún objeto o sustancia prohibidos, realizado por el personal de vigilancia (custodia). El *barco* son los productos de higiene personal, despensa, ropa propia del uniforme que corresponda o bien material para trabajar en la celda (triplay, arillos de latas de refresco, hilaza, rafia, resistol, blanco, etcétera). Tales productos son revisados incluso hasta deshacerlos, como las barras de jabón de baño o el calzado cuando se les desprende el tacón y el interior de la suela (cuya duración bajo esas condiciones se minimiza).

ten en nueve horas, pues no es común comer fuera de las instalaciones. El sentido del gusto se trastoca también al acudir al comedor del personal técnico y custodia de la cárcel e ingerir los alimentos hechos en la cocina del penal —donde se cocina la comida para la población, mejor identificada como *rancho* en el lenguaje carcelario—, los cuales, si bien se presumen de mejor calidad que los que se envían a los dormitorios, tienen un olor impactante que llena el ambiente. Lo mejor es llevar los propios alimentos, aun cuando al ingresar el personal de custodia literalmente *meta la cuchara* para la revisión de rutina. Con este preámbulo sensitivo comienza y se vive la jornada escolar en el interior de los centros de reclusión.

Pensar en la construcción de un espacio para la educación y de esperanza en un contexto de reclusión resulta para muchos un espejismo o quizá se piense en una postura romántica que no se podría sostener, pero, a razón de lo vivido como docente en una cárcel y al escuchar y compartir con docentes de diferentes centros de reclusión, sería un grave error no pensar con esperanza en la educación, aun en este tipo de escenario.

¿Un desafío? Propongo e invito a entrar freirianamente a este escenario con un propósito biofílico y con esperanza. En caso contrario no tendría(mos) nada que hacer en el campo de la educación.

SITUACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE LOS CENTROS DE RECLUSIÓN

Me interesa hacer un paralelismo entre el escenario educativo carcelario y los elementos que, de acuerdo con Paulo Freire (2004), constituyen la *situación educativa* (la cual se entiende como la relación entre docentes y alumnos, sea en una escuela primaria, secundaria o universitaria): los *estudiantes*, los *docentes*, el *espacio pedagógico* y el *tiempo pedagógico*. Traslado entonces tales elementos a las áreas escolares de los centros de reclusión, haciendo énfasis en la figura docente.

Estudiantes

Si bien es cierto que en las escuelas del exterior se tejen y viven historias de vida complicadas, en nuestro caso, al primero de los elementos, el *estudiante*, se le agrega la condición de estar privado de su libertad. Aquí debemos tener en consideración la *propia circunstancia* de las PPL, la cual divido de acuerdo con tres posibles clasificaciones: *momento psicológico de la persona*, *momento psicológico institucional* y *momento psicosocial de intensidad*.

Momento psicológico de la persona

Por esto me refiero al momento en que está el proceso de la PPL, su juicio, que puede presentar una infinidad de eventualidades: si le adjudicaron una sentencia recientemente, si es sentenciado, primodelincuente o reincidente, si lo visitó su familia esa semana, si hubo algún acontecimiento familiar —defunciones, cumpleaños, separaciones, abandono de su pareja—, si su progenie está en problemas, si le alcanza o no el pago para seguir con el abogado, si éste desapareció, llevándose su dinero y sin haber trabajado en su caso.

Por otro lado, en esto también incide el cumplimiento de sus obligaciones como reclusos, si alguien de adentro lo quiere o lo está extorsionando, si hubo alguna riña, un *picado*, abusado sexualmente o golpeado en su celda o dormitorio. En fin, la lista de pormenores seguramente es larga, a decir de lo que me compartían los alumnos en los pasillos del área escolar y que, al charlar con otros docentes, se repetían y se ampliaban.

Momento psicológico institucional

El cual se manifiesta por lo que sucede en el mismo centro o que de hecho éste genera. De manera general, esto no solamente repercute en el propio centro, sino que se hace más notorio en la población reclusa. Tales situaciones conllevan a que las PPL se aislen y no asistan a la escuela.

Me refiero a si hubo en la noche o madrugada traslados masivos o si esa mañana tuvo lugar un *cacheo*,⁷ si removieron a la PPL de celda o dormitorio, si cambiaron de autoridades, si llegó un pez gordo o el presunto culpable de una noticia que circula en los medios de comunicación —especialmente en la nota roja— con gran amarillismo, si habrá una actividad como una pelea de box, un concierto o bien una fecha festiva como el día de la madre, día de la niña y el niño, el día de muertos, día de la virgen de Guadalupe, fechas en que la sensibilidad está a flor de piel. Así también ocurre con las actividades promovidas por el área escolar u otra área técnica.

Los eventos referidos propician un momento psicológico en lo personal que, a decir de algunos reclusos, pone de manifiesto su situación de encierro y lo que están perdiendo. Prefieren ensimismarse, autorrecluirse en sus propias celdas, fenómeno conocido en el argot carcelario como el *carcelazo*. Al respecto, veamos el siguiente testimonio:

Quando los vemos así [...] les damos su rélax, y cuando los vemos de mejor humor, los mandamos a llamar. Su rélax es que nadie les moleste, están en su mundo, en sus problemas, ese mundo de que no quieren hablar con nadie; pero también cuando ya pasa, ellos mismos se acercan y nos cuentan por qué andaban así [maestra V, 17 de abril 2014].

El profesorado espera y, una vez que las PPL salen de su propio encierro, las involucran en las diferentes actividades del área escolar, teniendo mucho cuidado para que no se metan en problemas con el personal de custodia, con los de su propia celda o con los de las áreas técnicas, porque agravaría su situación dentro de la cárcel, con la posibilidad de ser enviadas a la celda de castigo.

Así, el cuerpo docente está en un contacto cotidiano con las emociones de las PPL, quienes, en un constante subibaja, están entre el dolor, el enojo, los sucesos familiares y jurídicos, las dinámicas

7 Se llama así al acto sorpresivo de revisión de las pertenencias en las celdas o dormitorios de las personas reclusas, acto que se lleva a cabo casi con la consigna de destrozarlas: se remueven colchonetas, cobijas, trastes, sus escasas prendas de vestir, con el fin de localizar algún objeto prohibido como drogas, objetos punzocortantes, etcétera.

institucionales y las escolares. Su presencia dentro de la cárcel funge, también, como catalizadora, al estar en una postura de escucha y atención permanentes. Con esto se transforma la relación entre docentes y PPL, lo que conlleva, en algunos casos, a una vinculación, a una lealtad y a un respeto (Camacho, 2018: 98).

Momento psicosocial de intensidad

Éste tiene lugar cuando se vive una efervescencia, por ejemplo durante una pelea de box, un concierto, los ánimos se caldean o cuando se rumora que puede suceder un motín. Metafóricamente, según lo charlado con algunos docentes, se llega a escuchar un bullicio constante como de *abejas en un panal*. Previo al posible motín, “unos van y otros vienen, se cruzan, se miran con mayor desconfianza a la cotidiana” [maestra V, 17 de abril de 2014]. De tal suerte, la planta de maestros, en ese momento en particular, sólo tenía un elemento a su favor: la relación construida con sus estudiantes, tal como se lee en el siguiente testimonio:

Casi era la hora de salir cuando un interno me dice: “venga rápido, pero rápido, tiene que irse ya”. Y cuando vemos van tres internos corriendo y otros tres atrás, con unos fierros. De verdad, en esos momentos decimos: “Jesús, apiádate de mí”. Tres estaban con nosotros y tres en contra. En ese momento ya estaba la escuela donde está ahora. Teníamos que cruzar el patio, yo y otra compañerita. ¿Qué hago? Lo cruzamos, nos venimos pegaditas, pegaditas. Le dije: “tú agárrate de mí”. Los internos nos empezaron a hacer valla (antes no había barda, había una mallita). Unos gritaban “con las maestras no se metan y ahorita nos arreglamos, carnal” y palabrotas, “dejen salir a las maestras”, decían unos y otros decían “denos a las maestras” y otros “no, con las maestras no se metan”. Y pues ya con los chavos ayudándonos. En el trayecto, los chavos recibieron picadas y les aventaban los fierros. Pobres, nos ayudaron a pasar la mallita, ahí nos dejan y que se regresan. Se hace el relajo. A todo el personal nos concentraron allá arriba en el cuartito de las eventualidades y estábamos encerrados. Es algo muy lamentable y decía que ya no quería estar ahí, pero también veo

otras cosas que me hacen pensar que vale la pena estar aquí y digo que mi trabajo me gusta. Ya al siguiente día haces tus actividades. La vida continúa [maestra V, 17 de abril de 2014].

Este testimonio nos permite hacer el enlace con el segundo elemento de la situación educativa, de acuerdo con Freire (2004), los *docentes*.

Docentes

Son la figura al centro del presente texto. El contexto carcelario nos obliga a preguntarnos lo siguiente: ¿cuáles son sus herramientas, sus sensibilidades, sus resistencias para poder llevar a cabo su labor educativa en una prisión?, ¿cuentan con una formación específica?, ¿cómo decidieron laborar en un lugar tan estigmatizado como la cárcel?⁸

Múltiples cuestionamientos pueden brotar de quienes se acerquen a conocer alguna o varias de las aristas que propone el mundo penitenciario. Para efecto de tener una idea y dar cuenta de quiénes hacen pedagogía en las aulas de las cárceles, debemos explicar la función de la facilitadora o el facilitador educativos. Esta figura, como tal, surgió a partir de la creación del Modelo de Educación Penitenciaria Estado de México (MEPEM) (Ruelas y Garduño, 1991).⁹

8 Pregunta (entre otras) que da pie a una investigación que se encuentra en desarrollo, como parte del proyecto posdoctoral que realizo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM), titulado Trayectorias Docentes y Construcción de Identidad Profesional en Contextos de Reclusión (2020-2021).

9 Como segundo modelo se implementó el de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVYT) del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA, 2004), el cual estuvo presente entre 2005 y 2019. A mediados de 2019, se probó el Modelo Integral de Reinserción Social Estado de México (MIRS), generado en la Dirección General de Prevención y Reinserción Social-Subsecretaría de Control Penitenciario-Secretaría de Seguridad Estado de México (GobEdomex, 2019). Sin duda, recuperar experiencias de la implementación de estos modelos es una veta que valdría no desdeñar y más bien convendría atender lo que el cuerpo docente puede decirnos al respecto .

Algunos datos sobre su formación profesional

De acuerdo con las informaciones proporcionadas¹⁰ por el Departamento de Servicios Educativos de la Dirección de Reinserción Social del Estado de México, para abril de 2015 la plantilla constaba de 136 profesionales, 71 maestras y 37 maestros, 11 directoras y diez directores de áreas educativas y los siete restantes laboraban en diferentes puestos administrativos y en la Jefatura de Servicios Educativos.

Su formación profesional era muy diversa. Los porcentajes para las licenciaturas era los que siguen: Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social, 37.12;¹¹ Pedagogía, 16.66, Psicología, 13.63; Educación Primaria, 10.60; Educación, 3.78; Psicología Educativa, 3.03. Además, se encontraban las siguientes licenciaturas con 1.51 por ciento cada una: Educación Media Superior en Ciencias Sociales, Español, Educación Preescolar y Derecho. Por último, correspondían a sendos 0.75 por ciento las licenciaturas en Sociología, Historia, Literatura, Educación Secundaria en Inglés, Psicología Social, Ciencias de la Educación, Administración Educativa, Educación Especial, Educación Física, Educación Media Superior en Ciencias Naturales, Comunicación, Agronomía, Educación Media Superior sin especificar área de conocimiento y uno más con una licenciatura trunca sin especificar.

La amplia gama de formaciones bien podría aprovecharse ante la diversidad de miradas y análisis que pueden ofrecer. Asimismo, debemos conocer sus necesidades para el desarrollo de su práctica educativa. A su vez, valdría no perder de vista que la inserción docente al mundo carcelario implica también una serie de lógicas jurídicas e institucionales, en cuanto institución total punitiva (Goffmann, 2001).

10 Las estadísticas sobre la plantilla de docentes por centro me fueron comunicadas personalmente y no están disponibles al público.

11 Licenciatura de la Escuela Normal Superior de Especialización que estuvo vigente de 1985 a 2005. Véase DGNSEBN (2004), donde se sustenta la reestructura de la oferta educativa y desaparece del currículum la licenciatura en cuestión.

Las maestras y los maestros *tienen* que instalarse en estas lógicas institucionales, en este caso carcelarias. Digo *tener* para enfatizar que, una vez identificadas, se aprende a mirar, a oír y a callar, a hacerse cargo de su lugar de *subalternidad*, para saber cuándo y a quién decir. El aprendizaje de algunos de estos patrones conductuales y formas de hacer y estar se vive siempre bajo una exhaustiva vigilancia, cual panóptico foucaultiano (Foucault, 2001), donde en esa convivencia cotidiana con y entre las PPL, las fotografías vivas del abuso, del castigo, del acoso y el hostigamiento dan cuenta de la labor aniquilante y de despersonalización de las cárceles.

Espacio pedagógico

Según Freire (2004: 33) “la presencia del educador y educandos no se da en el aire”, sino en un espacio determinado, al cual denomina como *espacio pedagógico*, entendido como el espacio físico áulico, con las condiciones físicas y materiales en que se encuentre. Si volvemos la mirada a las condiciones en que se encuentran las aulas de las cárceles, el adjetivo inmediato sería *precariedad*. En las lógicas institucionales, es frecuente el sentido de *carencia*, la cual puede observarse en las áreas escolares e insuficiencia de mobiliario y equipo para la cantidad de población y niveles educativos que se atienden.¹² ¿Cómo no tener condiciones de carencia y precariedad en un contexto como éste?

Las áreas escolares varían en tamaño, mobiliario y materiales. Tendríamos que detenernos a revisar en qué año fueron construidos cada uno de los centros de reclusión, cuál es su capacidad, o si son adaptaciones de la cárcel municipal. Esto aconteció en el CPRS de Cuautitlán, situado a un costado del palacio municipal y que, con el tiempo, al no poder extenderse ante la pequeñez del terreno, ha ido creciendo hacia arriba. Su área escolar está limitada a dos salones donde la movilidad es mínima y la probabilidad de roce de cuerpos

12 Respaldo esta afirmación por lo que viví y observé durante las visitas realizadas como facilitadora educativa, en su momento, y en las llevadas a cabo durante el desarrollo de mi trabajo de campo entre 2012 y 2015 en los CPRS de la entidad mexiquense.

se maximiza. En los centros en lo que hay un dormitorio para mujeres es común que el área destinada al comedor, el patio (si es que tienen) o las mismas celdas o dormitorios funjan como área escolar. En algunos centros se puede ver a las maestras portar una mesa de plástico desmontable y una silla para hacer su labor.

La biblioteca es otro tema: si tiene libros suficientes y si corresponden a las necesidades de los grados y asignaturas que se imparten. En centros donde se atiende a la población de bachillerato en línea se vuelve urgente revisar también si se dispone de los programas para abordar los contenidos y si son suficientes los equipos para la cantidad de quienes hacen uso de los mismos.¹³ “Hacemos fuego con la leña que se tiene”, expresó el maestro K durante el trabajo de campo (2012-2015), situación que se repite hasta nuestros días.

¿Cómo decirle a una persona que merece respeto —y a quien incluso se exige que lo dé— si éste no se ofrece cubriendo las necesidades mínimas básicas para los servicios educativos que se presume otorgar? Parafraseando a Freire (2004), en su exposición sobre lo que implica el espacio pedagógico, ¿cómo puede la profesora —por más diligente, disciplinada y cuidadosa que sea— pedir a los alumnos que no ensucien, que no rompan el mobiliario, cuando las butacas, mesas y sillas ya están rotas o les falta alguno de sus componentes (respaldo, asiento, paleta)? Hay una relación indudable entre las condiciones materiales y nuestras condiciones mentales, espirituales, éticas y demás (Freire, 2004: 34).

El manejo de las situaciones referidas queda sujeto a la formación profesional, a la experiencia laboral, a los años en el servicio educativo penitenciario, a la cantidad de docentes que laboran en un centro o a las herramientas personales que cada docente posee.

Para paliar la falta de material didáctico muchos maestros y maestras en algunos centros lo ponen de su bolsa, organizando una cooperación mensual o semestral por área educativa. Ante sus quejas o inconformidades se les objeta que son los que mejor ganan (en relación con el resto del personal técnico de los CPRS, como psicólogos o trabajadores sociales), por lo tanto, les alcanza

13 En cuanto a las necesidades de equipo y mobiliario en atención educativa a nivel superior en la Ciudad de México es preciso acudir a PESKER-UACM (2017).

para apoyar comprando sus propios materiales.¹⁴ Todo lo anterior reafirma, una vez más, que el mundo educativo en los centros de reclusión está todavía por descubrirse, por develarse, por cuestionarse, por abordarse, por ser atendido.

Tiempo pedagógico

Cuarto elemento que da cuenta de la situación educativa, “no hay espacio sin tiempo”, nos dice Freire (2004: 35), quien se interroga qué hacer con el tiempo pedagógico, cómo aprovecharlo de manera eficaz. Cuestionamientos fundamentales para aquellos que se dedican a la educación. El autor invita a hacer(nos) una pregunta: ¿al servicio de quién, de qué cosa está el tiempo educativo? A lo que responde:

El tiempo educativo está al servicio de la producción del saber. Y como no hay producción del saber que no esté directamente ligada o asociada a ideales, la pregunta que debemos hacernos es: al servicio de quiénes, de qué ideales producimos conjuntamente con los alumnos el saber dentro del tiempo-espacio de la escuela (Freire, 2004: 35).

Fuertes y obligadas palabras que no deberíamos pasar de largo. De ahí la relevancia de conocer quiénes son las maestras y los maestros de las áreas educativas de las cárceles, cuáles son sus ideales y sus propuestas, el sentido y el significado que le otorgan a su labor educativa.

El personal docente se instala en las áreas escolares de los centros, atiende grupal o individualmente a sus estudiantes, espera el o los pases de lista para que éstos lleguen a las aulas y, si alguien faltó, esperar la lista de traslados por si se llevaron a alguno, entregar sus planificaciones, preparar dependiendo de las actividades programadas para su semana, los materiales y hacer llegar un número ingente de memorandos a la coordinación de vigilancia para poder contar

14 He tenido conocimiento de estos hechos a raíz de charlas y de mi convivencia con el propio personal técnico, además de que en algún momento pude ver sus recibos de sueldo.

con sus estudiantes en los tiempos requeridos, hacer informes de seguimiento, participar en juntas, entre muchas otras actividades. Estas acciones, con el correr de los días, simplemente se hacen; pero en algún momento los docentes se detienen a plantearse cómo, para qué y quiénes hacen lo que hacen.

El tiempo de la pregunta es sin duda una posibilidad para hacer un alto, para volver la mirada hacia su fuero interno. Preguntas con una exigencia ontológica que, sin duda, obligan (afortunadamente) a pensarse: ¿dónde estoy?, ¿qué hago?, ¿cómo lo hago?, ¿qué ofrezco desde mi lugar como docente y persona?, ¿qué me enseña el laborar en este lugar tan particular cómo lo es una cárcel? Cuestionamientos que fomentan una práctica reflexiva —crítica, propositiva, performática— que es una postura a la que se aspira llegar:

[Que] se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un habitus (Perrenoud, 2007: 13).

Hacer valer el tiempo pedagógico en un espacio como la cárcel demanda una extrema atención ante los tiempos de violencia, injusticia, de cambio de régimen (o al menos eso se anhela), en donde las características de las PPL se han modificado en las últimas dos décadas a una velocidad vertiginosa y en donde, a la vez, parece que el tiempo no transcurre. Empero, este también es un espacio en donde a pesar de las vicisitudes, los obstáculos y los contrasentidos de lo humano, aún hay un halo de esperanza que se reconoce en posturas de docentes como la que cito enseguida, y que nos permite ilustrar lo planteado en este punto:

Yo entré a este sistema convencido de que no soy parte de éste y que quiero cambiar algo [...] asumí el reto: combatir a la bestia desde las entrañas [...] hay un momento en que te debes ubicar ¿cuál es tu causa? Y es para mí una de las primeras cosas que yo trato de poner en claro.

Yo trabajo aquí, pero no para el sistema. Trabajo para la sociedad y la sociedad son ustedes y sus familias, les digo a los reclusos, y también lo hago para mi familia porque quiero que regresen afuera y vivamos de otra manera (maestro L, citado en Camacho, 2018: 163).

Testimonios de esta índole permiten transitar de una *pedagogía de la queja* a una *pedagogía de la pregunta y de la acción*, como propuesta para atravesar las paredes, desde dentro, de los centros de reclusión. De aquí la apuesta por promover otros registros y códigos que posibiliten dar paso a una memoria reflexiva y restaurativa sobre el quehacer docente.

CONSTRUYENDO PUENTES

Un imperativo del pensamiento crítico implica interrumpir, alzarse (Said, 1989), acciones contrarias a las esperadas y quizá, deseadas en un espacio donde —parece— es imposible esconderse y que está lleno de oscuros rincones, como la institución total que es (Carbo, 2016). ¿Cómo construir un lugar para la reflexión en donde se impone el acto del silencio y la obediencia, donde el castigo llega de formas impensables y generalmente violentas?, ¿cómo practicar la docencia desde los contornos y límites del espacio escolar e institucional penitenciario sin emular las prácticas propias de la cárcel (es decir, sin *prisionizarse*)?, ¿cómo hacer un cambio en las coordenadas del pensamiento partiendo de pensar en lo propio, situadamente? (Maldonado-Torres, 2011).

El pensamiento crítico interrumpe la cárcel, advierte Belaus-teguigoitia (2014). Interrumpir implica, de inicio, afinar la escucha, de manera personal y hacia el resto de la planta docente y sus estudiantes. Acto que facilitaría el tender puentes para conversar, dialogar, conceptualizar, hacer una radiografía de lo vivido en las aulas y áreas escolares (Camacho, 2018). Identificar cómo es nuestra postura corporal —rígida, mecánica, tiesa o incluso anquilosada como las prácticas carcelarias—, en el sentido de pensar que sólo a partir del movimiento —sin limitarse al corporal, sino incluyen-

do la flexibilidad cognitiva y la apertura a la crítica—se puede iniciar un diálogo, una conversación, todo lo cual nos facilita el hacer giros en nuestra visión (Haraway, 1995).

De lo individual a lo colectivo

Durante el trabajo de campo realizado entre 2012 y 2015 con docentes de los CPRS del Estado de México, una de las constantes como necesidad y deseo entre las y los docentes que entrevistaba o con quienes charlaba dentro y fuera de las cárceles, era el poder contar con un espacio en donde se compartieran sus experiencias, sus emociones, sus desafíos, sus aciertos y obstáculos. De esta manera, de octubre de 2014 a diciembre de 2015 se propuso y generó un espacio de encuentro, diálogo y discusión con docentes de los distintos centros de la entidad mexicana en donde se buscó el promover el hablar de sí y en compañía, entre docentes del gremio penitenciario mediante la puesta en marcha de dicho espacio: el seminario-taller de Formación Docente, dirigido al personal educativo de los CPRS del Estado de México, llevado a cabo el 5 de diciembre de 2015 en las instalaciones de la Unidad de Posgrado en la UNAM (Camacho, 2018).

Poco a poco, conforme sucedían las sesiones que se dieron mensualmente, se fue transitando de *yo* a un *nosotros*. Se pasó, a decir de Carbo (2016), de la primera persona del singular a la primera persona de plural, de un *yo* callado y solitario, en donde no se ofrecen mayores alternativas a un *nosotros* que se reconoce en lo colectivo con agentes, como sujetos, no como víctimas de un sistema. En aquella experiencia de encuentro y diálogo, uno de los docentes expresó:¹⁵

El seminario fue una oportunidad de detenernos a observarnos y de saber que no estamos solos. Aunque seamos poquitos, los que esta-

15 Tomado de la transcripción de la sesión 12 del seminario-taller de Formación Docente, dirigido al personal educativo de los CPRS del Estado de México, llevado a cabo el 5 de diciembre de 2015 en las instalaciones de la Unidad de Posgrado de la UNAM.

mos queremos que esto cambie. Habrá a quienes no les guste hacer esto, habrá quienes quieran destrozarse estos ejercicios, pero a mí estas observaciones me enriquecen, fue como una bocanada de aire fresco, llevo más de 15 años nadando en el inframundo. Esto lo veo como una oportunidad para salir, respirar, de renovarme, de restaurarme. Este ha sido un escenario en donde nos hemos expresado, reflexionado y nos hemos hecho muchas preguntas sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos.

Al escuchar este tipo de comentarios hubo quienes expresaron que un seminario de esa naturaleza resultaba un ejercicio confrontativo, en tanto que era considerado como un *acto de desobediencia* o que sus participantes podían juzgarse como *grillos* a lo cual otro docente comentó que valía la pena si esto le ayudaba a hacer mejor su trabajo. Lo anterior me llevó a meditar en lo que Amorós y De Miguel (2005) piensan sobre el acto de desobediencia, entendido como otro modo de producir nuevas formas amorosas —en este caso hacia la práctica docente—. Desobedecer se vuelve una forma lícita de actuación, aun cuando ocurra en una institución carcelaria. ¿Y dónde mejor que en un espacio cerrado, que oculta y que por naturaleza, anula y despersonaliza a los sujetos?

Seminario-taller: dispositivo educativo y de toma de la palabra

La oportunidad de volver a coincidir en un ejercicio similar llegó en 2019. En esta ocasión, se partió de ampliar la espiral de docentes, así que la invitación fue dirigida no sólo a los del Estado de México, sino a también a los Centros de Especializados para Adolescentes en Conflicto con la Ley (CEA) y del Programa de Educación Superior en Centros de Reinserción Social de la Ciudad de México (PESCR), de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). El seminario-taller¹⁶ tuvo como eje fomentar el mirar y mirarse, escu-

16 Seminario-taller Experiencias Docentes Penitenciarias y Alianzas Académicas, llevado a cabo de octubre de 2019 a agosto de 2020. Dispositivo metodológico del proyecto

char y escucharse en comunidad, con sus pares, con quienes día a día tras las rejas de distintas cárceles hacen pedagogía.

Para la discusión y el análisis de lo estructurado en los cinco movimientos estratégicos del seminario-taller se procuró no perder de vista tres elementos constituyentes y enmarcadores del hacer docente en contextos de reclusión:

- 1) Su *experiencia* a través de relatos, formas de interacción, formas de negociación, escenas o momentos de movilidad cognitiva.
- 2) Su *figura como docentes*, sus inicios, transiciones, modelos, su presencia, fortalezas, necesidades y, sobre todo, el pensarse con base en la propuesta de tener como tarea fundamental una pedagogía crítica, con el compromiso y la voluntad de intervenir su realidad escolar penitenciaria y que continuaran su aprendizaje y formación no sólo en los libros, sino en sus clases y sus estudiantes como si fueran un texto (Freire, 2004).
- 3) El *contexto educativo* de la población que asiste a la escuela, sus características, las condiciones físicas de las instalaciones del área escolar, las dinámicas de control y acceso para el desarrollo de las actividades escolares tanto en aulas como en la ocupación de patios u otro espacio asignado para la tarea educativa. Como eje transversal *la cárcel* en tanto espacio de castigo, aislamiento, segregación, mutilador y anulador de sujetos según lo propuesto por Foucault (2001), para situar las diversas lecturas que se realizaron sobre la realidad educativa de este lugar.

Se partió de pensar las aulas de las áreas educativas como un espacio alterno, abierto, escenario que propone la posibilidad a la PPL de ser más que un número o un apodo, o el remarcarle su condición como sujeto del delito.¹⁷ En cambio, que pueda vivir en un contexto lo más parecido al exterior, rescatando la idea de que la

posdoctoral adscrito al IISUE-UNAM en el periodo 2019-2020.

17 Concepto que remite a pensar a un sujeto mediado por el dispositivo institucional (en este caso carcelario) donde queda sometido al control establecido (Camacho, 2011).

escuela, dentro de la cárcel, puede funcionar como un dispositivo de poder cedido por la propia institución carcelaria, como un espacio detonante de autoestima y reconstrucción del *yo* (Camacho, 2011).

La planta docente participó con disposición para la escucha y para compartir. La idea de hacer converger docentes de tres distintos subsistemas penitenciarios no fue obstáculo para interactuar, más bien, causaba curiosidad e interés por enterarse sobre cómo llevaban a cabo su tarea. Para la tercera sesión del seminario y con la incorporación de más docentes, se dejaba ver el tránsito de esa primera persona del singular a la primera persona del plural. De manera pronta, entre maestras y maestros, se empezó a hablar del *grupo*:

Me voy emocionada, ver al maestro C que esté aquí. Me encantan las preguntas que se hacen. Me hacen verme y repensar cómo era hace 15 años como docente, cómo soy y hago hoy. Ya casi cumpla 20 años en el servicio. Y si hay algo que me hace sentir bien es que sigo resistiéndome a no caer en las garras del sistema. Pienso y busco la manera de cómo y qué aportar. Me agrada mucho esto que tenemos en común, que es el querer aportar a partir de nuestra experiencia, independientemente de donde estemos trabajando, de seguir aprendiendo ahora juntos. Me emociona que entre nosotros nos causemos curiosidad por saber qué hacemos y eso va a ser lo rico aquí, el compartir [...] y el compromiso que tenemos por estar aquí [maestra A].

Dirigir la flecha hacia sí mismos (Reyes, 2012) y ser partícipes de esa práctica reflexiva que permita inscribirse dentro de una relación analítica, crítica con nuestra propia acción, como nos planteaba Perrenoud (2007), conllevaría concebir nuevas formas de representación y visibilidad a partir de nociones producidas por este mismo sector docente (Belausteguigoitia, 2014).

Lo más importante, a partir de la postura de la pedagogía crítica, es la relación social que se construye, como también lo expresó Nateras (2020: s/p): “para mí es lo más importante porque estamos trabajando a un nivel microsocioal, en el aula de clase, en el espacio educativo”. Así, una postura que activa, que descoloca las coordina-

nadas de la actuación docente cotidiana a través de comenzar a andar en preguntas (Freire y Faundez, 2013), puede en gran medida interrumpir e irrumpir lo cómodo, lo rígidamente estructurado de lo que se lleva realizando por más de cinco, diez, 15, 20 años o más de servicio. Al interrumpir nos podemos dar cuenta de lograr otros alcances (Said, 1989):

Trabajo en el reclusorio Varonil Oriente. Es mi primera sesión y estoy muy movida a nivel personal y a nivel laboral. Me gustó mucho la sesión y, ¿cómo me siento? Me siento con emociones encontradas, y, repito, a nivel personal y laboral [...] siento que es un camino que uno ha andado, pero que uno tiene que revisar y andar con nuevos conocimientos [maestra S].

No debo perder de vista el ser persona, antes que ser el facilitador educativo, licenciado, el maestro [...] Soy persona y cuando tengo claro y me estoy atendiendo, creo que no voy a transgredir esa idea importante, ¿no? Soy persona y cuando me entrego, entro con el cuerpo, es hacer las cosas con pasión, con entrega y desde ser genuino [maestro C].

Piñones (2019) invita a no olvidar ni dejar de lado lo que sentimos, a valorarlo. Parafraseando a la maestra A, podríamos preguntarnos varias cosas: ¿qué hacemos con eso que sentimos?, ¿nos enojamos?, ¿qué hacemos con el enojo?, cuando algo nos da mucha felicidad, ¿qué hacemos con ella?, si experimentamos mucha tristeza, ¿qué hacemos con ella? Con este tipo de cuestionamientos, el sentido de construcción del seminario enfatizó el que nos revisemos, nos escuchemos, nos acompañemos: “darnos cuenta del lugar en que estamos al ser docentes, nos hace pensar en lo importante de nosotras mismas, recuperar nuestras experiencias para poder ofrecer algo a futuras generaciones” [maestra Y].

Haraway (1995) refiere que el ocupar un lugar y reconocerse en él es la práctica clave que, a su vez, da base al conocimiento organizado en torno a la ingeniería de la visión e implica responsabilidad en nuestras *prácticas de visualización*. Entiendo por estas prácti-

cas hacernos preguntas que nos sitúen. En este sentido, retomo lo expresado por una de las participantes: “en cada sesión en donde se comparte y con lo que escuchamos me hace irme de aquí con más dudas [...] y encontrarle sentido a mi trabajo. Pensar sobre qué me gustaría escribir” [maestra L].

Otro de los elementos que no debemos perder de vista es el proceso que se vive en la incorporación de las normas en este ámbito educativo, pues si bien en cualquier institución hay que cumplir alguna, aquí éstas se redimensionan. Poco a poco el personal docente se va autorizando a saludar de mano a algún adolescente en conflicto con la ley, a pesar de que está prohibido por la institución cualquier toque:

A lo mejor te tomaste cinco años en poder autorizarte en tocar a la persona. Pero eso fue tu proceso y tu tiempo. No pudo haber sido antes, porque entonces también no se hubiera entendido. Y también hubiéramos dado mensajes equivocados, confusos, ambiguos porque también las personas que están en internamiento saben que deben cumplir ciertas reglas. Entonces, ¿qué mensajes estamos dando? Pero cuando el mensaje está acompañado realmente de congruencia, ni para él ni para nosotras va a haber un costo (castigo, sanción o llamada de atención por parte de las autoridades de las cárceles o educativas). A mí me costó cinco años el darle la mano. Está bueno, porque a partir de ese momento uno podrá hacerlo desde un lugar claro y que no genere confusión en el otro porque, además, como bien decía la maestra, es un lugar sumamente carente, ¿no? Entonces ante la carencia cualquier cosa va a ser excesiva [maestra T].

Estas palabras permiten traer a colación a Mayer (2007: 48): “mi lucha diaria es la que libro contra mi propia educación —y con lo que se hace— todos los días. Tenemos chamba para rato”. Las reflexiones involucran transitar a la toma de la palabra de manera oral y escrita, un proceso que implica desarticular y rearticular experiencias, saberes, emociones contenidas a lo largo de los años de servicio que trastocan o han trastocado las prácticas docentes.

En otras palabras, desafiar la forma tradicional de pensar, la hegemonía de la forma de hacer pedagogía en las prisiones (Maldonado-Torres, 2011).

La propuesta de pasar de lo individual a lo colectivo entraña, a decir de Nateras (2020: s/p), “juntarse con otros «yo» individuales, para ser —y hacer— una colectividad y crear un dispositivo de investigación diferente y una identidad”. En este sentido, el seminario hizo las veces de un dispositivo educativo, de reacomodo de saberes y de construcción de nuevas preguntas y, a su vez, de identificación y reconocimiento de *sus/nuestras* sensibilidades, pero sobre todo de sensibilidad por el otro y para estar con y entre los otros, escenario propicio para poner el conocimiento en marcha (Said, 1989).

Sin lugar a dudas, tenemos el compromiso ético de no dejar de denunciar lo que acontece en las cárceles en cuanto a abusos, transgresiones, opacidad en procesos y juicios y violación a los derechos humanos. Sin embargo, considero también de suma importancia pasar al ejercicio de la enunciación por medio de recuperar y recolectar el capital de conocimiento de quienes son actores fundamentales de la educación en centros de reclusión y como parte de los ahora servicios de atención para la reinserción social de las PPL.

A manera de cierre, retomo a Haraway (1995), quien argumenta a favor de los conocimientos situados, encarnados y responsables, a fin de dar cuenta de una realidad concreta, lo cual es clave para hacer propuestas en torno a, y sobre, los saberes educativos y de formación docente en contextos de reclusión, donde la academia tiene una deuda pendiente. Por tanto, mis propuestas son escuchar, leer, aprender, discutir, analizar y proponer desde la propia pluma de maestras y maestros que llevan a cabo su práctica docente en las aulas de las prisiones y que, desde esa precariedad, logran construir puentes para otras formas educativas y otros futuros.

REFERENCIAS

- Amorós, Celia y Ana de Miguel (2005), *Teoría feminista. De la ilustración a la globalización*, vol. 3, Madrid, Minerva.
- Azaola, Elena (2018), *Nuestros niños sicarios*, México, Fontamara.
- Bajtin, Mijaíl (1989), “Las palabras en la poesía y en la novela”, en *idem*, *Teoría y estética de la novela*, Madrid, Taurus, pp. 77-110.
- Belausteguigoitia, Marisa (2014), *Proyecto en el Centro Femenil de Readaptación Social “Santa Martha Acatitla”*, México, UNAM.
- Bergman, Marcelo y Elena Azaola (2007), “Cárceles en México: cuadros de una crisis”, *Urvio. Revista Latinoamericana de Seguridad Ciudadana*, núm. 1, pp. 74-87, <<https://revistas.flacsoandes.edu.ec/urvio/article/view/74-87/1627>>, consultada el 23 de mayo de 2019.
- Camacho, Rocio (2018), “Deshacer el castigo/construir al docente: nociones de experiencia y formación en las cárceles del Estado de México”, tesis de doctorado en Pedagogía, México, UNAM.
- Camacho, Rocio (2011), “Los núcleos escolares como espacios de expresión, resistencia, transformación y autonomía en las prisiones del Estado de México: el recluso como sujeto pedagógico”, tesis de maestría en Pedagogía, México, UNAM.
- Carbo, Teresa (2016), “Comentarios de la ponencia «Las aulas de los núcleos escolares: espacios fronterizos y de convivencia al límite en las prisiones del Estado de México» de Rocio Camacho Rojas”, Taller de Apertura. Movimientos, Actores y Representaciones de la Globalización, Colegio Internacional de Graduados entre Espacios, Colmex, 14 de abril.
- CDHCU (2016), “Ley Nacional de Ejecución Penal”, *Diario Oficial de la Federación*, 16 de junio, <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LNEP_090518.pdf>, consultado el 20 de agosto de 2021.
- Dávila, Israel y Javier Salinas (2020), “Covid-19: por miedo al contagio, liberan de cárcel de Ecatepec a 29”, *La Jornada*, 21 de abril, <<https://www.jornada.com.mx/ultimas/politica/2020/04/21/liberan-de-carcel-de-ecatepec-a-29-detenedos-por-covid-19-2292.html>>, consultado el 23 de mayo de 2020.
- DGNSEBN (2004), *Lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestres. Licenciatura en Educación*

- Especial. Plan de Estudios 2004. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales*, México, SEP, <<https://pagina.beceneslp.edu.mx/sites/default/files/2021-08/LINEAMIENTOS%20DE%20EDUCACION%CC%81N%20ESPECIAL%202004.pdf>>, consultado el 3 de marzo de 2020.
- Foucault, Michel (2001), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2004), *El grito manso*, México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo y Antonio Faundez (2013), *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, México, Siglo XXI.
- GobEdomex (2019), *Modelo Integral de Reinserción Social Estado de México (MIRS)*, México, Secretaría de Seguridad del Estado de México.
- GobEdomex (2013), *Manual de procedimientos del Departamento de Servicios Educativos de la Dirección de Readaptación Social*, México.
- Goffmann, Erving (2001), *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Haraway, Donna (1995), *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.
- Hernández, Simón (2014), “La criminalización de la pobreza y el sistema de justicia penal”, SIDIDH, 10 de febrero, <http://centroprodh.org.mx/sididh_2_0_alfa/?p=31418>, consultado el 11 de junio de 2020.
- INEA (2004), *Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVYT)*, México, SEP-Conevyt-INEA.
- Maldonado-Torres, Nelson (2011), “El pensamiento filosófico del «giro descolonizador»”, en Enrique Dussel, Eduardo Mendieta y Carmen Bohórquez (eds.), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-2000)*, México, Siglo XXI/CREFAL, pp. 683-697.
- Mayer, Mónica (2007), “De la vida y el arte como feminista”, en Karen Cordero e Inda Sáenz (comps.), *Crítica feminista en la teoría e historia del arte*, México, UIA/PUEG-UNAM/FONCA/Curare, pp. 401-413.
- Nateras, Alfredo (2020), “Juventudes sitiadas y tensiones sociales: escenarios y discursos del deterioro urbano”, ponencia presentada en

- el seminario-taller Experiencias Docentes Penitenciarias y Alianzas Académicas, México, IISUE-UNAM, 16 de enero.
- Nateras, Alfredo (2016), “Vidas cotidianas y heridas sociales: crimen organizado y “juvenicidio”, en *idem* (coord.), *Juventudes sitiadas y resistencias afectivas. Tomo I. Violencias y aniquilamiento*, México, UAM-I/Gedisa, pp. 51-72.
- Perrenoud, Philippe (2007), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, México, Grao/ Colofón.
- PESCER-UACM (2017), *Diagnóstico y proyección*, México.
- Piñones, Patricia (2019), “Poner el cuerpo”, ponencia presentada en el seminario-taller Experiencias Docentes Penitenciarias y Alianzas Académicas, México, IISUE-UNAM, 10 de diciembre.
- PGR (2016), *Entra en vigor del Nuevo Sistema de Justicia Penal Acusatorio en el Edomex. Comunicado de prensa DPE/367/16*, 29 de febrero, <<http://www.gob.mx/pgr/prensa/entra-en-vigor-el-nuevo-sistema-de-justicia-penal-acusatorio-en-el-edomex-comunicado-dpe-367-16>>, consultado el 30 de septiembre de 2018.
- Reyes, Miguel (2012), *Pensando por el otro, mis jaladas mentales*, México, Focus-Estudio Creativo.
- Ruelas, Roberto y Armando Garduño (1991), *Modelo de Educación Penitenciaria “Estado de México”*, México, GobEdomex.
- Said, Edward (1989), “Representar al colonizado. Los interlocutores de la antropología”, en Beatriz González Stepehn (comp.), *Cultura y tercer mundo 1. Cambios en el saber científico*, Pittsburgh, Nueva Sociedad, pp. 23-59.
- Scott, Joan (1992), “Experience”, en Judith Butler y Joan Scott (eds.), *Feminist theorize the political*, Nueva York, Routledge, pp. 42-73.
- SeGob (2015), “Acuerdos de la XIII Sesión Ordinaria del Consejo de Coordinación para la Implementación del Sistema de Justicia Penal”, *Diario Oficial de la Federación*, 8 de enero, <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5378183&fecha=08/01/2015>, consultado el 20 de agosto de 2021.
- SSPC (2020), *Protocolo de actuación para la atención de covid-19 al interior de los Centros Federales de Reinserción Social (CEFESOS)*, <<https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2020/04/>

Protocolo_De_Actuacion_COVID-19_CEFERESOS.pdf>, consultado el 19 de julio de 2021.

TelediarioMx (2020), *Denuncian falta de atención a internos en Penal de Cuautitlán por Covid-19*, video, 14 de abril, <<https://www.youtube.com/watch?v=sU13vWLoWzE>>, consultado el 19 de abril de 2020.

Woods, Peter (1987), “La etnografía y el maestro”, en *idem*, *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós/MEC, pp. 15-23.

Centros penitenciarios, docencia y horizonte de posibilidad

Concepción Barrón Tirado

En el imaginario colectivo, los centros penitenciarios son percibidos como instituciones aisladas del tejido social. Al privar a las personas de su libertad, para alejarlas de la vida delictiva, se atribuye al distanciamiento un carácter preventivo, presuponiendo que con su encierro dejen de alterar el orden y, de ser posible, se reinserten en lo futuro a la sociedad.

Ante un panorama global permeado por la inequidad, la marginalidad y la pobreza, los grupos vulnerables han sido los más afectados y son proclives, por sus condiciones de desigualdad social y educativa, a llevar a cabo conductas “antisociales”. Wacquant (2000) plantea que el Estado neoliberal ha desarrollado tres estrategias para tratar la marginalidad y la pobreza: la primera se refiere a la socialización del empleo y subempleo a través de políticas asistencialistas que se orientan a invisibilizar las diferencias de clases; la segunda, a medicalizar a las poblaciones vulnerables al considerar a sus miembros como enfermos activos o potenciales, alcohólicos, drogadictos, depresivos o locos, pero también poblaciones más susceptibles de sufrir patologías crónicas e infecciosas —sida, obesidad, diabetes, entre otras—; la tercera y última es la penalización a través de decretos que tipifican las conductas y hábitos de la población con menos recursos. Dichas situaciones trivializan los derechos humanos, sociales y económicos, aunadas a la política neoliberal que promueve la responsabilidad individual y la sumisión al libre mercado.

En la obra *Vigilar y castigar*, Foucault (1975) da cuenta acerca del proceso histórico de construcción de la cárcel como modelo disciplinario, de la evolución de los métodos punitivos de los siglos XVII y XVIII y de cómo el castigo del cuerpo fue sustituido por el castigo al alma. El surgimiento de las prisiones se generó en el marco de la transformación de otras instituciones encargadas de controlar los cuerpos: los hospitales, las escuelas, los cuarteles militares, los panteones, etcétera. La identificación, la clasificación, la regulación, el examen y la corrección de dichos cuerpos concentraron en estas instituciones relaciones específicas de poder:

Ya en las instancias de control que surgen en el siglo XIX el cuerpo adquiere una significación totalmente diferente y deja de ser aquello que debe ser atormentado para convertirse en algo que ha de ser formado, reformado, corregido, en un cuerpo que debe adquirir aptitudes, recibir ciertas cualidades, calificarse como cuerpo capaz de trabajar. La función de transformación del cuerpo en fuerza de trabajo responde a la función de transformación del tiempo en tiempo de trabajo (Foucault, 1980: 133).

Por lo anterior, el castigo ya no se ejerce de manera directa sobre el cuerpo de los individuos, sino que se desarrolla de manera sutil por los especialistas a quienes se les concede el poder de juzgar, etiquetar, tomar decisiones en torno a la vida de los sujetos.

La cárcel en la sociedad contemporánea y en la historia de los tiempos ha existido como un espacio de aislamiento, segregación, represión y tortura, vigilantemente castrante y agobiante, con la finalidad de “separar” a las personas que han violado o violentado “la convivencia social” (Camacho, 2011: 62).

De acuerdo con Goffman (2001), la cárcel se puede considerar como una institución total, dado que regula todos los aspectos de la vida de las personas y las relaciones interpersonales se adscriben al rol social asignado en situación de encierro. En este sentido y en el

marco de los derechos humanos, se han generado diversos programas para la reinserción social de las personas que infringen la ley. La reinserción social tiene distintas acepciones y connotaciones, lo que dificulta su operación práctica. Dicho concepto se vincula con perspectivas relacionadas con lo normativo, lo institucional y lo teórico (Villagra, 2008). En función de cómo se conceptualice, se determinan las prácticas sociales que se generan en el interior del recinto penal.

Hay tres acepciones respecto de la reinserción social que debemos considerar. La primera la concibe ligada a los valores sociales de la institución y de la sociedad. En una segunda, ésta se vincula con la formación profesional y la experiencia personal. La tercera la entiende como una forma de regulación de diversos tipos de dinámicas entre los centros de readaptación. En esta última acepción la reinserción social abarca la dimensión personal, familiar y comunitaria del interno.

Por otro lado, no olvidemos que la educación y la formación para el trabajo constituyen las principales estrategias seguidas por las instituciones penitenciarias que buscan la reinserción social de los presos. En consecuencia, éstas realizan diversos convenios con instituciones educativas y organizaciones públicas y privadas. A partir de este breve panorama, el presente trabajo tiene por objetivo analizar la importancia de la educación y particularmente del rol y los retos que asumen los docentes frente a grupos de personas privadas de su libertad (PPL).

ESCENARIOS EDUCATIVOS DIRIGIDOS A PPL

Los escenarios educativos posibles en las cárceles suelen ser paradójicos, conflictivos e inciertos al pretender ofrecer oportunidades a quienes han perdido la libertad, con el propósito de reorientar su vida una vez que egresen del aislamiento social. En el contexto de la educación como un derecho humano, los acuerdos internacionales en la materia garantizan mejores condiciones de detención a los internos de una unidad penal:

En este marco, la concepción de la educación como un derecho humano es el primer escalón que lleva a reconocer a las personas detenidas como sujetos de derechos. Esto implica que los(as) reclusos(as) deben gozar de todos los derechos y garantías que establecen las leyes constitucionales y las supranacionales. Los derechos humanos son fundamentales para el desarrollo personal y social de todo ser humano (Scarfó, 2008: 111).

Algunos acuerdos son la Declaración Universal de Derechos Humanos, de 1948; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, de 1966; la Carta Africana de los Derechos del Hombre y de los Pueblos, de 1981; la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes, de 1987; las Reglas Mínimas para el Tratamiento de Reclusos de las Naciones Unidas, de 1955 y la Reunión Regional Latinoamericana sobre Educación en las Cárcels, en Brasilia, de 2008. Entre los principios básicos adoptados por las Naciones Unidas para el tratamiento de reclusos destacan las siguientes disposiciones:

- Mejorar la educación de todos los reclusos capaces de aprovecharla, incluso la instrucción religiosa en los países en que esto sea posible.
- Obligatoriedad de la instrucción de los analfabetos y la de los reclusos jóvenes, a la cual la administración deberá prestar particular atención.
- Coordinación con el sistema de enseñanza pública para la educación de los reclusos con el fin de que, al ser puestos en libertad, puedan continuar sin dificultad su preparación.
- Creación de condiciones para permitir a los reclusos realizar actividades laborales remuneradas y útiles que faciliten su reinserción en el mercado laboral del país y les permitan contribuir al sustento económico de su familia (UNODC, 2010; ONU 1990).

Las recomendaciones básicas de la UNESCO reafirman el derecho a la educación y un abordaje político y pedagógico distinto,

apto para enfrentar las desigualdades materiales y simbólicas que inciden sobre esa condición:

Dos son los principales indicativos en ese sentido. El primero es la referencia a una “educación integral”, que esté atenta a cuestiones de “diversidad” y que contemple las dimensiones “ética, estética, política, artística, cultural y en el ámbito de la salud, el mundo del trabajo y las relaciones sociales”. El segundo es la reivindicación de participación social y familiar en actividades educativas en el contexto de encierro en la perspectiva de la reconstrucción de los lazos entre cárceles y sociedad (UNESCO, 2008: 188).

A través de los años se han generado diversos programas educativos en las cárceles con numerosas tendencias, perspectivas y finalidades, donde “convergen tomas de postura ideológicas, políticas, institucionales, jurídicas, éticas, metodológicas y procedimentales controvertidas” (Caride y Gradaílle, 2013: 38). Asimismo, se suele emplear la palabra *modelo* para designar

Maneras de pensar, tipos de comportamiento comunes a un grupo social, transmitidos y confirmados por la educación. El modelo actúa sobre el sujeto social y se impone a él por condiciones objetivas, sociales, económicas. También se aplica a comportamientos tanto alimentarios como intelectuales, a maneras de vivir, de reaccionar en situaciones sociales, como a formas de comprender y de interpretar hechos sociales (Postic, 1982: 35).

Las instituciones carcelarias se rigen por modelos de estructuración disciplinaria y de control de tipo heterónimo mediante diversos dispositivos de control. Por años, los programas educativos dirigidos a las PPL de las pedagogías conservadoras han centrado su atención en los enfoques correctivos, basados en la eficacia y la rentabilidad, cuya función es eminentemente administrativa, a diferencia de las denominadas pedagogías *progresistas*, que se orientan hacia la construcción de modelos de integración o reinserción y

cuyo carácter es más preventivo que terapéutico en la búsqueda de formar a estas personas como ciudadanos activos, participativos y comprometidos. La prácticas de los docentes, en este marco, tenderían a favorecer la reeducación y la reinserción social a través de un compromiso ético y político-pedagógico.

CONTEXTO PENITENCIARIO EN LA CDMX

Los centros penitenciarios en la capital del país están a cargo de la Subsecretaría de Sistema Penitenciario de la Ciudad de México (SSPCDMX), cuyas principales funciones son

- 1) Organizar y administrar los centros de reclusión de la ciudad.
- 2) Promover y coordinar acciones con las instituciones que apoyen las tareas de prevención de conductas delictivas.
- 3) Apoyar a que las PPL realicen actividades de autoempleo mediante la producción de artículos artesanales que sirvan de apoyo económico para ellos y sus familias.
- 4) Fomentar el cumplimiento de los derechos humanos de las personas procesadas y sentenciadas.
- 5) Vigilar que las PPL estén en condiciones psicológicas, materiales y de seguridad que les permitan contar con elementos mínimos para su defensa (SSPCDMX, 2020c).

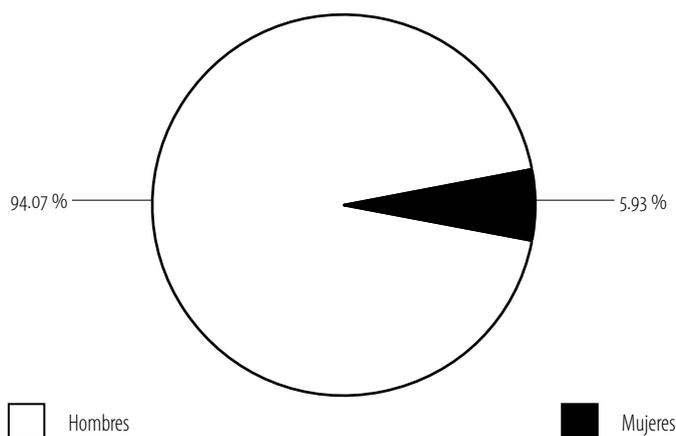
Actualmente existen 13 centros penitenciarios en esa ciudad, dos femeniles y 11 varoniles.¹ A continuación presentamos algunos datos sobre estos centros y la población que atendían.

1 Los centros penitenciarios de la Ciudad de México (CDMX) son Reclusorio Preventivo Varonil Norte, Reclusorio Preventivo Varonil Oriente, Reclusorio Preventivo Varonil Sur, Penitenciaria de la CDMX, Centro Varonil de Reinserción Social Santa Martha, Centro Varonil de Rehabilitación Psicosocial de la CDMX, Centro de Ejecución de Sanciones Penales Varonil Norte, Centro de Ejecución de Sanciones Penales Varonil Oriente, Centro Femenil de Reinserción Social Santa Martha, Centro Femenil de Reinserción Social (Tepepan), Institución Abierta Casa de Medio Camino, Módulo de Alta Seguridad, Centro Varonil de Seguridad Penitenciaria I y Centro Varonil de Seguridad Penitenciaria II.

De acuerdo con los últimos datos consultados, para 2022 se contaba con un total de 25 810 PPL, de las cuales 24 279 eran hombres y 1 531, mujeres (SSPCDMX, 2022) (gráfica 1).

GRÁFICA 1

Población por sexo 2022



Fuente: SSPCDMX (2022).

Hacia 2020, 37.21 por ciento de las PPL tenía entre 30 y 39 años de edad (515 mujeres y 9 207 hombres); 25.85 por ciento, entre 40 y 59 años (347 mujeres y 6 406 hombres); 23.28 por ciento eran jóvenes entre 18 y 29 años (346 mujeres y 5 710 hombres); 10.51 por ciento tenía entre 50 y 59 años (1 511 mujeres y 2 594 hombres); mientras que sólo 3.26 por ciento son personas adultas mayores de 60 años o más (66 mujeres y 790 hombres) (SSPCDMX, 2020d).

La capacidad instalada que se consagra para atender a las PPL siempre está a los límites de desbordarse. De esta suerte, es importante observar que, en años anteriores, la capacidad fue superada casi al doble, por ejemplo en 2011 (cuadro 1). Sin embargo, también hay que anotar que, en los últimos años, la población ha disminuido y la capacidad instalada se ha incrementado (SSPCDMX, 2020a y 2022).

CUADRO I

Población y capacidad instalada

Año	Población	Capacidad instalada
2011	41 612	22 453
2012	41 610	22 453
2013	40 486	22 453
2014	39 257	22 540
2015	36 109	27 549
2016	30 979	27 549
2017	27 716	27 549
2018	25 843	27 549
2019	24 702	27 549
2020	26 128	27 549
2022	28 112	25 810

Fuente: SSPCDMX (2022)

Revisar las características sociodemográficas de la población reclusa en los centros penitenciarios de la CDMX —entre otras, su escolaridad, sus ocupaciones o su estado civil— permite diseñar e implementar programas educativos o de reinserción social que, en cierta medida, respondan a las necesidades diferenciadas que ésta posee (cuadro 2 y gráfica 2).

PROGRAMAS EDUCATIVOS EN LOS CENTROS PENITENCIARIOS DE LA CDMX

Cualquier sistema penitenciario debería tener, como uno de sus objetivos centrales, “diseñar estrategias efectivas de reinserción social que garanticen que la población reclusa pueda reincorporarse a su comunidad de manera productiva” (INEGI, 2017: 53). Un proceso de reinserción social efectivo contribuye a reducir el número de personas que incurran en algún delito nuevamente e incrementa la seguridad de la comunidad (INEGI, 2017).

CUADRO 2

Características sociodemográficas de la población

	Mujeres	Hombres	Total
<i>Escolaridad</i>			
Maestría y doctorado	8	54	62
Otros	11	172	183
Alfabetizados	23	231	254
Carrera técnica	71	265	336
Analfabeta	35	436	471
Profesional	233	1938	2171
Bachillerato	251	3918	4169
Primaria	285	5600	5885
Secundaria	617	11531	12148
<i>Ocupación</i>			
Obrero	16	1145	1161
Comerciante	428	6929	7357
Empleado particular	286	3936	4222
Oficio	108	9069	9177
Hogar	422	11	433
Otros	271	3189	3460
<i>Estado civil</i>			
Soltero	759	10203	10962
Unión libre	467	9036	9503
Casado	221	4219	4440
Divorciado	35	652	686
Viudo	50	169	219

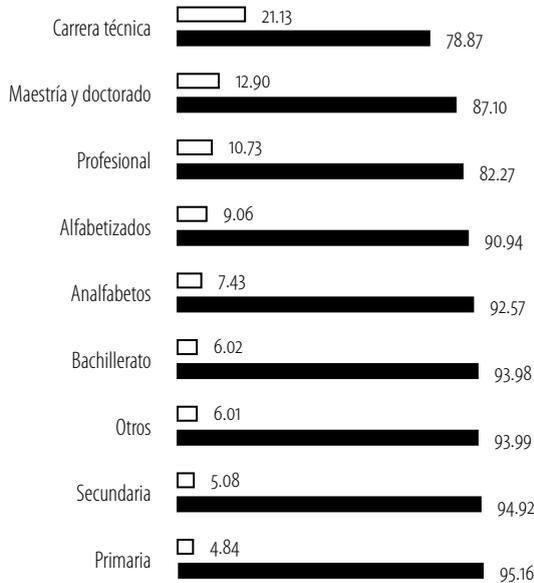
Fuente: SSPCDMX (2022).

La Constitución Política establece, en su artículo 18, que el propósito de la pena privativa de libertad es la reinserción social a través del trabajo, la capacitación para el mismo, la educación, la salud, el deporte y el respeto a los derechos humanos. A su vez, la Ley Nacional de Ejecución Penal regula, en el artículo 83, título 30, las bases de la reinserción social de las personas reclusas. Respecto de la educación, dicha ley menciona que su impartición tiene que ser gratuita, laica y, en el caso de los indígenas, bilingüe. Además, advierte que las personas internas podrán obtener grados académicos (CDHCU, 2016).

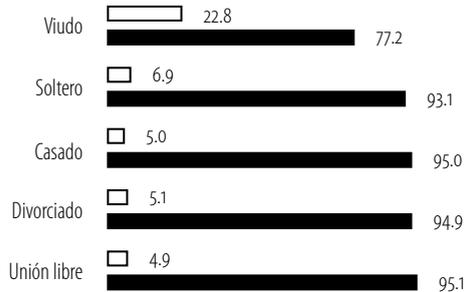
GRÁFICA 2

Características sociodemográficas de la población (%)

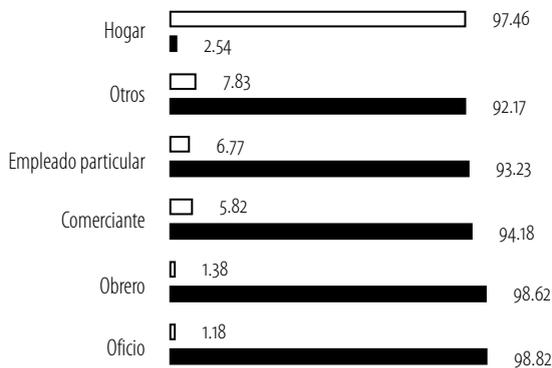
Escolaridad



Estado civil



Ocupación



□ Mujeres ■ Hombres

Fuente: SSPCDMX (2022).

Los centros penitenciarios de la CDMX han instaurado, a partir de la década de 2020, diversos programas educativos que contribuyen a un proceso de reinserción social efectivo para la población reclusa (Salinas, 2019). Para inicios de 2020, 60.5 por ciento de las personas internas en los centros de reclusión han realizado diferentes estudios que van desde la alfabetización hasta los de licenciatura y materias extracurriculares: 196 PPL cursan estudios de alfabetización, 571 de primaria, 1218 de secundaria, 4822 de nivel bachillerato y 342 de licenciatura (SSPCDMX, 2020a).

La SSPCDMX cuenta con el apoyo de varias instituciones para la aplicación de exámenes y expedición de certificados con validez oficial: el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), el Centro de Educación Extraescolar para Jóvenes y Adultos (CEDEX), el Colegio de Bachilleres, la Preparatoria Abierta de la SEP, así como la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional (IPN).

De manera particular, uno de los programas educativos más antiguos es el Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social del Distrito Federal (PESCER), que fue creado en diciembre de 2004 a través de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y la Secretaría de Gobernación (Segob).

El PESCER ofrece clases presenciales a la población penitenciaria, así como actividades de difusión cultural. Las clases iniciaron en el Centro Femenil de Readaptación Social de Santa Martha Acatitla y en la Penitenciaría de la CDMX. Actualmente, el proyecto se ha expandido a cinco centros de reclusión más: Centro Varonil de Reinserción Social Santa Martha, el Centro Femenil de Readaptación Social de Tepepan, el Reclusorio Preventivo Varonil Oriente, el Reclusorio Preventivo Varonil Sur y el Reclusorio Preventivo Varonil Norte. De 2005 a 2019, 29 presos y presas de distintos centros penitenciarios de la CDMX han obtenido su título otorgado por la UACM (Muñiz, 2019). Como parte del proyecto educativo, también se han fortalecido las bibliotecas de las instituciones penitenciarias con bibliografía básica de las carreras impartidas: Derecho, Ciencia Política, Administración Urbana y Creación Literaria. A su vez, el PESCER realiza actividades de difusión cultural y extensión universitaria como cine club, cine debate, presentaciones de libros, exposi-

ciones fotográficas, venta de artesanía penitenciaria, convocatorias de concursos de poesía y algunos más (UACM, s/aa y s/ab).

Otro de los programas de finales de 2019 fue Mi Beca para Empezar, que se llevó a cabo en el Centro Femenil de Reinserción Social de Santa Martha Acatitla. Este programa está orientado a niñas y niños que viven con sus madres en ese centro y que cursan el nivel preescolar. El programa consiste en un apoyo económico de 300 pesos mensuales, entregado por medio de tarjetas, a las madres de los menores para que, a través de un familiar, se compren los materiales educativos necesarios (SSPCDMX, 2020b).

Por su parte, en 2017, el INEA junto con el Instituto de Reinserción Social (ISR) de la Secretaría de Gobierno de la Ciudad de México (Secgob) firmaron un convenio para atender a la población en etapa de preliberación o liberación. El objetivo de dicho convenio es “educar para la libertad, para empoderar a las personas que estuvieron en conflicto con la ley y que se puedan reinsertar de mejor manera en la sociedad garantizándoles un mejor porvenir” (INEA, 2017, s/p). A través de este convenio, el INEA ofrece sus servicios educativos a personas que están en proceso de liberación o que ya salieron de reclusión, pero que aún tienen que asistir a firmar cada determinado tiempo.

El INEA también ofrece el aprendizaje de lectoescritura y la certificación de saberes mediante el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVYT), en los centros de readaptación social y tutelares especializados para adolescentes del fuero común y federal, con módulos básicos diversificados (INEA, 2020).

DOCENCIA, ROL ASIGNADO Y ASUMIDO Y HORIZONTE DE POSIBILIDAD

Se puede reconocer a los docentes como los actores principales en el proceso educativo, cuyo papel fundamental, en el marco de la escuela pública en las cárceles, es el de formar PPL en contextos complejos:

La escuela en la cárcel funciona a modo de una institución dentro de otra, y supone conjugar prácticas educativas y marcos normativos, entre los sistemas penitenciario y educativo, cuyas lógicas de funcionamiento son totalmente diferentes, aunque en dicha conjugación hay docentes que asumen que su labor coincide con los fines del sistema penitenciario (Scarfó, Cuéllar y Mendoza, 2016: 104).

Lo relevante en este aspecto es comprender cómo los efectos del poder, en este caso del docente como sujeto, establecen una serie de relaciones sociales con los estudiantes que posibilitan la reflexión y el análisis crítico sobre la realidad, en un marco ético y de respeto a la subjetividad. El poder no es sólo instancia represora o negativa:

Hay que dejar de describir siempre los efectos de poder en términos negativos: “excluye”, “reprime”, “rechaza”, “censura”, “abstrae”, “disimula”, “oculta”. De hecho, el poder produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esta producción (Foucault, 2002: 225).

La escuela constituye un espacio de participación social para la formación de ciudadanía (dentro o fuera de la cárcel). Cada docente despliega, de manera particular, las formas de construir el conocimiento a través de diversas configuraciones didácticas (Litwin, 2000). Por otra parte, la generación de

las estrategias y opciones utilizadas en la tarea cotidiana tienen historias y significados que exceden a maestros y profesores y producen efectos sobre los alumnos, no sólo en términos de si aprenden o no ciertos contenidos, sino de sus relaciones con la autoridad, con el saber letrado, con otros sujetos (Edelstein, 2011: 107).

En los estudios sobre la escuela, Popkewitz (1994) distingue dos tradiciones: a) la *noción de poder como soberanía*, que destaca las relaciones desiguales entre los distintos actores; b) la *noción*

productiva del poder, entendida como el despliegue de poder para engendrar la voluntad de saber. La primera hace referencia a grandes estructuras históricas mediante las que se construye la vida cotidiana; la segunda se orienta hacia la micropolítica, donde se construyen las subjetividades. Desde otros puntos de vista, “las diferentes visiones de poder implican diferentes epistemologías en la construcción de los objetos de indagación, del sujeto y el agente de cambio social, y del papel del conocimiento experto en las políticas de la vida cotidiana” (Popkewitz, 1994: 111).

La educación, a pesar de las contradicciones y problemas que enfrenta actualmente, es considerada por las sociedades y los diferentes actores como la opción viable para propiciar el desarrollo. En general, se puede afirmar que los retos y desafíos que se presentan para la educación carcelaria aluden a una visión distinta de la realidad social, incierta y cambiante, pero que pretende abrir la vida a distintas dimensiones en las que la convivencia, el respeto por la vida, por el ser humano, el aprender a vivir con los otros, constituyen un saber enseñado por aquellos que tienen el poder de regular socialmente la convivencia. Asimismo, la educación tiene un papel fundamental en el proceso de reinserción a la vida social y productiva para las *personas* en situación de encierro (Camilloni *et al.*, 1996).

Por otra parte, hoy en día el concepto de *formación* constituye un foco de debate y polémica, donde convergen distintos enfoques disciplinarios y multirreferenciales y está ligado a condiciones cambiantes del nuevo ciclo de la modernidad, así como a un nuevo régimen de cultura que trasciende las fronteras y disuelve las antiguas dicotomías “economía/imaginario, real/virtual, producción/representación, marca/arte, cultura comercial/alta cultura” (Lipovetsky y Serroy, 2010: 7). Al considerar lo anterior, la formación se encuentra vinculada con los elementos estructurales de la cultura, la sociedad y la personalidad. Dichos elementos se entrelazan, a lo largo de la vida de los sujetos, al constituirse como portadores y constructores de saberes, valores, creencias, normas e instituciones, entre otros.

La formación, como problema ontológico, alude a la acción del sujeto sobre sí mismo como proceso a las relaciones dialécticas entre éste y su contexto intelectual, psíquico, social, moral, ético y profesional, los cuales se entrecruzan y se transmiten por diversos medios (Jiménez y Páez, 2008). Toda formación es *formación para*, que conlleva a un sentido prescriptivo y propositivo —el de la determinación de la totalidad social y el del proceso de socialización—. Asimismo, que prepara para los roles, pero también busca en los sujetos una función transformadora.

Esta formación supone, a su vez, una formación de y requiere en los sujetos la flexibilidad suficiente para que puedan estar construyendo siempre nuevas formas. Esto nos pone ante la idea de lo inacabado, de un proceso siempre por recorrer por el ser humano a través de su existencia, de la conservación de su plasticidad y [su] aptitud por aprender (Jiménez y Páez, 2008: 195).

PEDAGOGÍA, RESISTENCIA Y CREACIÓN PARA LA DOCENCIA

En el campo de la educación, la pedagogía será aquella productora de un saber-poder en lo referente al sujeto. Sobre este punto, Larrosa (1995: 7) señala que “la ocultación de la pedagogía misma como una operación constitutiva, en rigor, productora de personas”, denunciando la pretensión de la pedagogía como “mera mediadora” para el desarrollo de los sujetos. El discurso pedagógico tendrá que despojarse de la visión normativa de los sujetos, para dar paso a una gramática de autoconocimiento y autorreflexión que propicie una transformación del ser.

Larrosa (1995) invita a la reflexión en torno a las prácticas pedagógicas, terapéuticas, o ambas, siguiendo los planteamientos de Foucault, a partir de dos reglas metodológicas: a) problematizar nuestras ideas acerca de la autoconciencia, la autonomía o la autodeterminación analizando las condiciones históricas de su formación en la inmanencia de determinados campos de conoci-

miento; b) tomar como dominio privilegiado de análisis las prácticas concretas, como mecanismos de producción de la experiencia de sí, “prestar atención a las prácticas pedagógicas en las que se establecen, se regulan y se modifican las relaciones del sujeto consigo mismo en las que se constituye la experiencia de sí” (Larrosa, 1995: 13). Dicha producción y mediación pedagógica de la relación consigo mismo cobra relevancia en los contextos carcelarios, al permitir a los internos la reflexión crítica con miras a modificar la imagen que tienen de sí mismos y de sus relaciones con el mundo. Lo que en otros espacios educativos se denomina *toma de conciencia*.

En un contexto de encierro la construcción de un vínculo educativo es constitutiva de la relación pedagógica y se reinventa cotidianamente. Se basa, por un lado, en el deseo del docente por atender la particularidad de los internos y, al mismo tiempo, en reconocer que no tiene respuestas estandarizadas para ellos. Esto obliga a que el docente tolere un cierto *no saber*, no de índole disciplinaria, sino acerca de las necesidades específicas de cada uno de sus alumnos, de la apropiación que realizarán y de sus tiempos. El saber en juego es lo que define formalmente el vínculo educativo: “Si se pudiera hablar del deseo de educar podría decirse que es lo opuesto a la homogeneización, es la atención a la particularidad de cada sujeto, a los avatares de hacer con la oferta educativa, cómo [el sujeto] la toma, la recrea, la transforma, la rechaza” (Tizio, 2003: 175).

Toda relación humana es singular y concierne a una persona, a un grupo y a una institución. La manera de encarar diversas situaciones tiene que ver con la singularidad y la diferencia de cada individuo, o sea, no únicamente con los contenidos disciplinarios, también con las actitudes que muestra hacia el otro. En la relación docente-alumno no se puede reaccionar sólo exteriormente: “Yo me relaciono con mi historia, con mis afectos [...] en nuestra relación con el otro o con lo social, entramos en una relación efectiva, pasional, en la que nos cegamos por lo que somos; en este tipo de relación no podemos no estar implicados” (Cifali, 2005: 173). En dicha implicación se reconocen los sentimientos que nos provocan los otros. Las personas con las que trabajamos nos remiten invariablemente a lo esencial de nuestras vidas: “oscilamos entre dos

posiciones, la de una gran proximidad, participación y comunión con el otro, y la de una gran lejanía, que se traduce en la indiferencia, y pasamos de una a otra cuando no tenemos las herramientas adecuadas para orientarnos” (Cifali, 2005: 174).

Núñez (2003: 39) reconoce que el *vínculo educativo* está ligado al origen etimológico de la palabra, *vinclo*, con la acepción de *atadura* y que también designaba un anillo o joya de forma anillada que se colgaba a los niños para chupar o morder, el cual transitó a la lengua portuguesa como *brinco*, *brincar* o *jugar*. La autora propone entonces un juego de significados con la procedencia latina de *vínculo* y sus diversas acepciones lusófonas. Así, concibe el vínculo educativo como *atadura* porque amarra a un destino humano, a ser seres de cultura (“el vínculo que ata es un instante: el que deja su propia marca”); como *joya* porque da la palabra para que cada uno pueda formularse una pregunta sobre el mundo; como *salto* y *juego* porque promete un tiempo nuevo de libertad, donde cada sujeto busca entablar su propio juego como una plataforma de lanzamiento a lo nuevo, al porvenir:

[El vínculo educativo] se puede definir como un articulador de las generaciones; ya que teje finos hilos (anillos de confianza, necesarios entre éstas). Cada quien los usará en la aventura inédita de su propia vida. [Éste] habita el lugar mismo de la paradoja de los tiempos de la educación: lo fugaz que deja su marca (Núñez, 2003: 40).

Entonces, el vínculo educativo entrelaza lo azaroso del recuerdo y del olvido, abriendo posibilidades de lo inédito (Margalef, Canabal e Iborra, 2006). Por lo tanto, el trabajo del docente, en cuanto intelectual, no consiste en decir lo que se debe de hacer, su trabajo debe consistir en cuestionar

a través de los análisis que lleva a cabo, terrenos que le son propios, las evidencias y los postulados, en sacudir los hábitos, las formas de actuar y de pensar, en disipar las familiaridades admitidas, en retomar la medida de las reglas y de las instituciones y a partir de esta

re-problematización (en la que se desarrolla su oficio específico de intelectual), participar en la formación de una voluntad política que tiene la posibilidad de desempeñar su papel de ciudadano (Foucault, 2002: 9).

El sentido de la formación, para Foucault, gira en torno al cuidado que el sujeto debe tener de sí mismo. Hacerse cargo de uno mismo es hacerlo del alma. Por lo tanto, ocuparse de uno mismo y ocuparse de la justicia es lo mismo:

No existe preocupación de uno mismo sin la presencia de un maestro, pero lo que define la posición del maestro es que aquello de lo que él se ocupa es precisamente el cuidado que pueda tener sobre sí mismo a quien él sirve de guía. El maestro es quien se cuida del cuidado del sujeto respecto de sí mismo y quien encuentra en el amor que tiene por su discípulo la posibilidad de ocuparse del cuidado que el discípulo tiene de sí mismo. Al amar de forma desinteresada al joven discípulo, el maestro es el principio y el modelo del cuidado de uno mismo que el joven debe tener de sí en tanto que sujeto (Foucault, 2002: 8).

En el cuidado de uno mismo se establece una triple relación entre la acción política, la pedagógica y la erótica. Esto es así porque se reconoce que el cuidado del cuerpo y del alma en la actividad social y en la relación amorosa genera una nueva ética de la relación verbal con el otro.

Desde esta perspectiva, el maestro tiene que preguntarse qué decir, cómo decirlo, con base en qué reglas y qué procedimientos técnicos y a partir de qué principios éticos. Para referirse a la cualidad moral y al procedimiento técnico mediante los cuales se transmite el “discurso verdadero a aquel que tiene la necesidad de constituirse en sujeto soberano de sí mismo, en sujeto de verdad respecto de sí mismo”, Foucault (2002: 88) recurre al concepto de *parresía*. Esta noción alude a la posibilidad de decir aquello que pensamos, a pesar del riesgo que esto pueda comportar. Poder expresar lo que se piensa es un elemento que distancia al sujeto de

las formas serviles de existencia y constituye un rasgo que define al ciudadano libre. Es, también, una forma de establecer socialmente la identidad de quien habla en un momento histórico determinado.

El recuperar el sentido del cuidado de sí mismo en el ámbito educativo y del acompañamiento al alumno por parte del docente en contextos diversos ofrece la posibilidad de repensar la docencia —en el marco de las relaciones de conocimiento, subjetividad y poder— como una herramienta que permite plantear y analizar nuevos problemas y, por ende, otras preguntas. Los juegos del desarrollo de la verdad se generan en la interacción de estas tres dimensiones en las que somos, a la vez, sujeto y objeto con reglas y estrategias específicas (Gómez, 2013; Barrón, 2009 y 2013).

Sin duda, el trabajo de los docentes en el ámbito penitenciario se entreteje entre tensiones, conflictos, paradojas; se encuentra permeado de gran responsabilidad con el otro y consigo mismo desde una perspectiva ético-política, más como una orientación que como normativa, y requiere ser analizado, reflexionado y cuestionado: “la experiencia sólo nos resulta beneficiosa cuando va de la mano con una movilización constante de los saberes que ella nos autoriza; produce un saber de referencia que cualquier situación nueva puede desequilibrar, pero al mismo tiempo hace que cada cual sea capaz de discriminar” (Cifali, 2005: 7).

Las posturas reflexivas no se ciñen a la movilización de los saberes teóricos y metodológicos, sino que nos brindan la posibilidad de una mayor comprensión de la realidad, de la producción de nuevas ideas y de la creación de soluciones originales en situaciones paradójicas (Tochon, 1991; Moyano y Leo, 2003). Por lo anterior, los procesos educativos, aun en las cárceles, no pueden ser analizados bajo determinismos mecánicos y reduccionistas del mundo social. Los espacios de formación de los sujetos han hecho evidente que la imaginación, la crítica y la inventiva abren nuevas utopías para reinventar el camino andado (Barrón, 2013).

REFERENCIAS

- Barrón, Concepción (coord.) (2013), *Retos y desafíos de la educación superior*, México, UNAM/Díaz de Santos.
- Barrón, Concepción (2009), “Repensar la formación de tutores”, en Patricia Ducoing Watty (coord.) *Tutoría y mediación I*, México, IISUE-UNAM, pp. 215-232.
- Camacho, Rocio (2011), “Los núcleos escolares como espacios de expresión, resistencia, transformación y autonomía en las prisiones del Estado de México: el recluso como sujeto pedagógico”, tesis de maestría en Pedagogía, México, UNAM.
- Camilloni, Alicia, María Cristina Davini, Gloria Edelstein, Edith Litwin, Marta Souto y Susana Barco (1996), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- Caride, José Antonio y Rita Gradaílle (2013), “Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias”, *Revista de Educación*, núm. 360, pp. 36-47, <<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5438ef73-757e-4470-ac9c-97a85a015161/re36003-pdf.pdf>>, consultado el 3 de septiembre de 2020.
- CDHCU (2016), “Ley Nacional de Ejecución Penal”, *Diario Oficial de la Federación*, 16 de junio.
- Cifali, Mireille (2005), “Enfoque clínico, formación y escritura”, en Leopold Paquay (coord.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México, FCE, pp. 170-196.
- Edelstein, Gloria (2011), *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.
- Foucault, Michel (2002), *Hermenéutica del sujeto*, Buenos Aires, Altamira.
- Foucault, Michel (1980), *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa.
- Foucault, Michel (1975), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Goffman, Erving (2001). *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires, Amorrortu.

- Gómez, Luz María (2013), “Utopía, anti-utopía y educación”, en Concepción Barrón (coord.), *Retos y desafíos de la educación superior*, México, UNAM/Díaz de Santos, pp. 21-40.
- INEA (2020), *Cursos y materiales del MEVYT*, <<http://mevytenlinea.inea.gob.mx/inicio/index.html>>, consultado el 20 de agosto de 2020.
- INEA (2017), *Contribuye INEA con educación a la reinserción social*, 20 de enero, <<https://www.gob.mx/inea/prensa/contribuye-inea-con-educacion-a-la-reinsercion-social>>, consultado el 20 de agosto de 2020.
- INEGI (2017), *Estadísticas sobre el sistema penitenciario estatal en México*, <http://www.cdeunodc.inegi.org.mx/unodc/wpcontent/uploads/2018/01/en_numeros2.pdf>, consultado el 29 de agosto de 2020.
- Jiménez, María del Pilar y Rodrigo Páez (comps.) (2008), *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*, México, Siglo XXI.
- Larrosa, Jorge (1995), “Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí”, en *idem* (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta, pp. 259-327.
- Lipovetsky, Gilles y Jean Serroy (2010), *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*, Barcelona, Anagrama.
- Litwin, Edith (2000), *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Paidós.
- Margalef, Leonor, Cristina Canabal y Alejandro Iborra (2006), “Transformar la docencia universitaria: una propuesta de desarrollo profesional basada en estrategias reflexivas”, *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, núm. 48, pp. 73-89.
- Moyano, Segundo y Miquel Leo (2003), “Experiencias: modalidades del vínculo educativo: sostener la apuesta, albergar lo inesperado”, en Hebe Tizio (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa, pp. 65-72.
- Muñiz, Nora (2019), “Se titulan 29 presos de centros penitenciarios en la CDMX”, *Plumas Atómicas*, 10 de octubre, <<https://plumasatomicas.com/noticias/cdmx/presos-titulados-centros-penitenciarios-cdmx/>>, consultado el 20 de agosto de 2020.

- Núñez, Violeta (2003) “El vínculo educativo”, en Hebe Tizio (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa, pp. 19-48.
- ONU (1990), *Principios básicos para el tratamiento de los reclusos*, Resolución 45/111, 14 de diciembre.
- Popkewitz, Thomas (1994), “Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas”, *Revista de Educación*, núm. 305, pp. 103-137, <<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6fd82011-c3d4-4e33-9b3f-85d622bcda2b/re3050400493-pdf.pdf>>, consultado el 29 de agosto de 2020.
- Postic, Marcel (1982), *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*, Madrid, Narcea.
- Salinas, Atziri (2019), “Más de 15 mil personas en reclusión cursan estudios con el INEA”, *MVS Noticias*, <<https://mvsnoticias.com/nacional/2019/12/15/mas-de-15-mil-personas-en-reclusion-cursan-estudios-con-el-inea-427526.html>>, consultado el 10 de octubre de 2022.
- Scarfó, Francisco (2008), “La educación pública en los establecimientos penitenciarios en Latinoamérica: garantía de una igualdad sustantiva”, en UNESCO, *Educación en prisiones en Latinoamérica: derechos, libertad y ciudadanía*, Brasilia, pp. 111-142.
- Scarfó, Francisco, María Eugenia Cuéllar y Deborah Sabrina Mendoza (2016), “Debates: sobre el rol de la escuela y de los educadores de adultos en las cárceles”, *Cadernos CEDES*, vol. 36, núm. 98, pp. 99-107, <<https://dx.doi.org/10.1590/CCo101-32622016162883>>, consultado el 20 de agosto de 2020.
- SSPCDMX (2022), *Población Penitenciaria al 24 de junio de 2022*, México, <<https://penitenciario.cdmx.gob.mx/poblacion-penitenciaria>>, consultado el 5 de julio de 2022.
- SSPCDMX (2020a), *Población Penitenciaria al 26 de junio de 2020*, México, <<https://penitenciario.cdmx.gob.mx/poblacion-penitenciaria>>, consultado el 20 de agosto de 2020.
- SSPCDMX (2020b), “Personas privadas de la libertad de alto riesgo concluyen curso de yoga”, *Boletín*, núm. 340, México, 4 de enero, <<https://penitenciario.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/personas-privadas->

- de-la-libertad-de-alto-riesgo-concluyen-curso-de-yoga>, consultado el 20 de agosto de 2020.
- SSPCDMX (2020c), *Subsecretaría del Sistema Penitenciario*, <<https://penitenciario.cdmx.gob.mx/>>, consultado el 29 de agosto de 2020.
- SSPCDMX (2020d), “El 60% de personas en reclusión en la CDMX cursan estudios académicos”, *Boletín*, núm. 351, México, 25 de enero, <<https://penitenciario.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/el-60-de-personas-en-reclusion-en-la-cdmx-cursan-estudios-academicos>>, consultado el 20 de agosto de 2020.
- Tizio, Hebe (2003), “La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma”, en *idem* (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa, pp. 165-184.
- Tochon, François (1991), *L'enseignement stratégique. Transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*, Toulouse, Éditions Universitaires du Sud.
- UACM (s/a a), *Antecedentes del Programa de Educación Superior para los Centros de Adaptación Social del Distrito Federal*, México, <<https://portalweb.uacm.edu.mx/uacm/pescer/es-es/antecedentes.aspx>>, consultado el 15 de julio de 2020.
- UACM (s/a b), *Programa de Educación Superior para Centros de readaptación Social en el Distrito Federal (PESCER)*, México, <<https://portalweb.uacm.edu.mx/uacm/pescer/es-es/inicio.aspx>>, consultado el 15 de julio de 2020.
- UNESCO (2008), *Educación en prisiones en Latinoamérica: derechos, libertad y ciudadanía*, Brasilia, UNESCO/OEI/Gobierno de España.
- UNODC (2010), *Congresos de las Naciones Unidas sobre prevención del delito y justicia penal 1955-2010. 55 años de logros*, <https://www.un.org/es/events/crimecongress2010/pdf/55years_ebook_es.pdf>, consultado el 26 de junio de 2021.
- Villagra, Carolina (2008), *Hacia una política postpenitenciaria en Chile*, Santiago de Chile, CESC/Instituto de Asuntos Públicos/RIL Editores.
- Wacquant, Loïc (2000), *Las cárceles de la miseria*, Buenos Aires, Manantial.

Experiencias y aprendizajes: una visión humanista en la docencia en los CPRS del Estado de México

Bernardo Cobos Ortega

INTRODUCCIÓN

La educación es una cuestión importante para el crecimiento de toda sociedad, al ser uno de los factores determinantes que permiten al ser humano mejorar su calidad de vida, incrementar sus oportunidades para sortear el devenir de su existencia, aportándole elementos para una visión de crecimiento. Pero, ¿qué decir sobre la educación en los lugares de encierro (las cárceles)?, ¿cómo se vive el proceso educativo en las aulas escolares con las *personas privadas de su libertad* (PPL)?

Con la pretensión de objetivar la dinámica cotidiana surgida de la díada *facilitador educativo-alumno* se recupera en este documento la vivencia durante casi 20 años de servicio en aulas de los Centros Preventivos y de Readaptación Social, ahora Centros Preventivos y de Reinserción Social (CPRS) del Estado de México. Mi práctica docente no se ha generado anteponiendo una interpretación meramente personal de cómo enseñar, sino que se ha regido por el amplio y enriquecedor marco teórico de dos documentos cruciales para la labor escolar: el Modelo de Educación Penitenciaria (MEPEM) y el Modelo Integral de Reinserción Social (MIRS), ambos del Estado de México y de 1991 y 2019, respectivamente (Ruelas *et al.*, 1991; GobEdomex, 2019).

Asimismo, hago una serie de propuestas para que quienes estén frente a grupo en los núcleos escolares en la cárcel (los *facilitadores*

educativos, como son conocidos en los CPRS del Estado de México) lleven a cabo una dinámica áulica con una perspectiva crítica y propositiva, que fortalezca los objetivos educativos y que incida en los receptores del servicio para facilitar su *proceso de darse cuenta*¹ y que tengan elementos para un estilo de vida diferente. Amparo mi narrativa como docente con testimonios de alumnos-presos, con quienes he coincidido en su proceso pedagógico en los diferentes centros por los que he transitado, así como en las múltiples etapas escolares en seis CPRS en estos años de servicio.

DOS DÉCADAS EN LAS AULAS ESCOLARES DE LOS CPRS

Hablar de la educación en lugares de encierro implica considerar la peculiaridad que reviste dicha dinámica, donde ésta es un medio para contrarrestar las vicisitudes que son consecuencia de la privación de la libertad. Hacer narrativa de la experiencia individual es recuperar la trascendencia que implica ser y estar en un tiempo y lugar, lo que, a decir de Bolívar (2014), es otorgarle relevancia a los modos en que los humanos dan significado al mundo de la vida utilizando el lenguaje. La frase “lo que no se escribe no existe”² me invita a escribir mi experiencia en los CPRS como facilitador educativo.

Criado en una familia de docentes, aún recuerdo que ir a la escuela fue una experiencia muy grata, por lo que lo hacía con dedicación total. Obtener buenas notas siempre fue mi objetivo. Infiero satisfacción de mi padre quien, al ver la boleta final de calificaciones, decía “si sigues así, vas a ser maestro”. Para él ser maestro

- 1 Este proceso consiste en que la persona reconozca su existencia como ser humano, reelabore la experiencia institucional, empoderándose para hacer, al mismo tiempo, un recuento de los años, además de aprender y desaprender lo necesario para replantearse un proyecto de vida diferente. De acuerdo con el objetivo que se pretende con la reeducación, tendría que tender al bienestar.
- 2 Comentario de un participante del seminario-taller Experiencias Docentes Penitenciarias y Alianzas Académicas, llevado a cabo de octubre de 2019 a agosto de 2020, con colegas docentes de los CPRS del Estado de México y de la Ciudad de México en las instalaciones de la UNAM, durante el confinamiento por emergencia sanitaria sars-cov2, a través de la plataforma de aulas virtuales de esa universidad.

era una profesión muy grande, lo cual me incentivó para seguir el camino de algunos de mis hermanos mayores. En diciembre de 2000 ingresé a laborar, como facilitador educativo, al CPRS de Almoloya, situado en el municipio de Almoloya de Juárez, que poco tiempo después cambiaría al nombre de Santiaguito. “¡Ya soy maestro!”, decía para mí, labor fascinante como pocas. Sin embargo, ser docente en instituciones de encierro implica estar atento integralmente por la dinámica institucional que pueda suscitarse, como las riñas constantes, los motines y cualquier otra situación que altere el ambiente. También considerando que el alumno en reclusión está enmarcado en el rubro de la educación especial, por lo que la interacción maestro-alumno ha de ser cuidada. Retomando el aporte de Nateras (2020: s/p) —quien expresó que “desde donde miras cuando miras lo que miras”—, hay que mirar a la PPL primero como persona, después como infractor, pero sin llegar a enjuiciarlo. Es trascendental repensar la mirada social, aquella en la que todavía se concibe al transgresor como *delincuente*, como *persona mala* y otros calificativos. Quisiera transmitir mi experiencia docente en los CPRS del Estado de México y dejar testimonio de ese cúmulo de emociones que he vivido. Me atrevo a equipararla con lo que relata Joan W. Scott sobre lo que Delany, hombre homosexual, pasó en 1963 al acudir por primera vez a los baños Saint Marks:

Describe que se detuvo a la entrada de “un salón del tamaño de un gimnasio”, débilmente iluminado por focos azules. El salón estaba lleno de gente, algunos de pie y el resto, “una masa ondulante de cuerpos masculinos desnudos, de pared a pared” [su primera respuesta] “fue una sensación de asombro palpitante, algo muy cercano al miedo”. [Concluye que] la “percepción de cuerpos en masa” le dio (como él sostiene que le da a cualquiera, “hombre o mujer, de clase media o trabajador”), una sensación de poder político (Scott, 1992: 43).

Desde el momento en que inicié mis labores fui artífice de la puesta en práctica de un modelo educativo, el MEPEM, embargado por el júbilo. Impactado por la emoción de ser maestro, había que darle sentido a lo aprendido en la formación profesional —como

licenciado en Educación Especial en el área de Infracción e Inadaptación Social, egresado de la Escuela Normal de Especialización en 2000— y ponerlo al servicio del interno, ahora llamado PPL. Percibía la necesidad de aprender, viendo al *otro* como ente que aporta a partir del conocimiento que ha vivenciado en su historia de vida. En Ruelas *et al.* (1991: 138) se recupera un aporte rogeriano que viene al caso:

Uno de los ejes centrales del pensamiento de Rogers consiste en la idea de que toda persona tiene dentro de sí los recursos necesarios para solucionar sus problemas. El objetivo principal no está en el objetivo de resolver un problema particular, sino en ayudar al individuo a desarrollarse con el fin de que pueda resolver no sólo ese problema inmediato, sino todos los que se planteen más tarde. Es decir, sólo la persona [lo] resolverá a través del examen franco de sus sentimientos, actitudes y hechos.

Obviamente no todo es dulzura en los CPRS y, además del gozo de ser maestro, tuve que avivar el estado de alerta y crear estrategias para salvaguardar mi vida en caso de que la dinámica del centro se saliera de control. Los rumores se dejaban escuchar, por ejemplo en el dormitorio tal, estaban *calientes* —así llaman los internos cuando hay algún problema en determinado espacio— las cosas. Esos comentarios generaban *miedo* en mí, ese miedo que finalmente me permitió ser consciente del lugar donde estaba, de lo vulnerable que cualquiera puede llegar a ser si se pierde el sentido de realidad. Algunas de las estrategias fueron la interrelación proactiva con el alumnado —pues ante un motín la misma población defiende al maestro—, el respeto y la empatía con las personas con quienes interactuaba laboralmente. Mi paso por el CPRS de Santiaguito fue determinante para decidir que mi vocación era la docencia penitenciaria y que iniciaba un camino de experiencia profesional, donde el maestro es parte importante en el proceso de reinserción social.

De esta suerte, la construcción de mi conocimiento siguió su curso, explorando y apropiándome de la experiencia en los lugares de encierro. Retomando a Scott (1992: 45), “el conocimiento se

obtiene a través de la visión y la visión es una percepción directa, no mediada, de un mundo de objetos transparentes”.

El segundo CPRS donde tuve experiencia laboral, también importante, fue en Valle de Bravo, en agosto de 2000. Lugar peculiar y pintoresco, encallado al poniente del Estado de México, donde a decir de la población del CPRS “nosotros los del pueblo somos los que mandamos, tú, profe, ¿qué nos vas a enseñar?”. Un recibimiento así obliga a cualquiera, hasta al más experto, a idear cuál debía ser el canal de comunicación para lograr el objetivo educativo. Apostar por una interacción con tendencia humanista, como lo contempla el MEPEM, basada en el enfoque centrado en la persona con vertiente rogeriana, fue la decisión más acertada. La consecuencia de esta práctica fue la génesis de un acompañamiento con propósito reeducacional, donde el educando es visto como persona integral y que, efectivamente, tiene un grado de sensibilidad recuperable.

El centro de Valle de Bravo, comparado con Santiaguito, es pequeño, en tamaño y en el número de personas que alberga; no obstante, es cárcel y, como tal, también se mueven en su interior dinámicas de poder y de violencia. Es común escuchar en los pasillos el clásico caló de la cárcel, palabras malsonantes, verbalizadas con un tono que, para ese entonces, me resultaba chocante, tono que contagia a los que laboralmente nos inmiscuimos en esos espacios, si no se mantiene el sentido de alerta. Carreño (2013: s/p) llama a esto *prisonalización* y la define de la siguiente manera:

La cárcel supone un sistema total. Funciona de manera autónoma con sus propias normas, diferentes roles, estilos de vida, patrones de comportamiento, sistemas y códigos de comunicación, economía sumergida, grupos de presión entre reclusos. Al proceso de incorporación y paulatina adaptación a este peculiar hábitat alternativo se le llama *prisonalización*.

Entonces, este proceso de adaptación a un nuevo estilo de vida es normalizado para la persona que vive privada de su libertad, puesto que la dinámica le demanda aprender a sobrellevar las vicisitudes generadas en ese espacio. No es así para el técnico peniten-

ciario, en particular el docente, quien representa un referente para reflejar al que se reeduca, por lo que ética y moralmente tendría prohibido prisionalizarse.

El miedo —al que llamo *mi salvador*— seguía presente. Los rumores de riñas entre internos, motines y conductas violentas en los eventos deportivos me llevaban a pensar qué hacer ante esa situación, pero también cómo hacerlo desde el espacio áulico, de qué manera incidir en el alumno para que hiciera conciencia y se ocupara de prevenir conductas agresivas que laceraban el ambiente. Así, la propuesta del MEPEM se aborda en sesiones pedagógicas dentro del salón de clases, donde el trabajo de concientización es más contundente, toda vez que ahí estamos cara a cara, se da la puesta en común y se vierten infinidad de opiniones. He de decir que el aula era —y es— mi zona de crecimiento, la cual me despierta emociones positivas, a veces inexplicables, que han marcado mi historia como docente penitenciario. Podríamos afirmar, parafraseando a De Laurentis (1984: 159), que la experiencia es el proceso por el cual se construye la subjetividad para todos los seres sociales. Esa subjetividad es la inexplicabilidad emocional, pero que se ve cristalizada en el vínculo y la interacción de persona a persona que genera también una energía motivacional. En este CPRS tuve la fortuna de incursionar como docente en preparatoria abierta. Reto interesante por las 33 materias que deben aprobar los estudiantes, cuya metodología, principalmente, es el autodidactismo que se complementa con asesorías en el aula.

Detallar con minuciosidad mi vivencia en cada centro en los que he laborado resultaría complicado, por lo que haré un recuento general con énfasis en momentos específicos. Mi cambio al Valle de México, en específico al CPRS Nezahualcóyotl Bordo, me generó mayor seguridad y tranquilidad por estar cerca de casa. Con todo, enfrentarme a un centro de tal magnitud implicó repensar el objetivo de ser facilitador educativo después de vivir diversas situaciones habituales de violencia.³

3 Aprovecho el momento para reconocer ampliamente a todos los maestros y las maestras del sistema penitenciario porque a diario conviven con la adrenalina y, a pesar de esto, están siempre presentes para continuar su loable labor.

Como ya mencioné, repensar el objetivo de ser facilitador educativo, en aquellos momentos y ahora al plasmar estas líneas, ha sido crucial para considerar la psicoterapia como una herramienta necesaria para mi proceso docente y personal y para poder entender la situación y aprender a vivir con ella. He de reconocer que los portazos para pasar de una a otra esclusa (espacio para el acceso controlado de personas a áreas de seguridad) se convirtieron en estruendos que, después de un tiempo, fueron poco tolerables, pero que ahora he asimilado como dinámica característica de los centros penitenciarios. Esta herramienta ha sido la estrategia que, junto con una formación profesional constante, me ha dado elementos para sortear positivamente los contratiempos en los CPRS del Estado de México.

He transitado por tres de los centros de ciudad Nezahualcóyotl: el ya mencionado Bordo, la penitenciaría Modelo y Nezahualcóyotl Norte La Perla. A partir de 2010 me he desempeñado como facilitador educativo en el CPRS de Texcoco. Esa experiencia ha implicado y exigido cada día, cada turno, cada momento, no perder de vista el ámbito institucional, tener presente la preparación y la actualización, además de hacer autoanálisis para generar autorregulación con el objetivo de no prisionalizarse. De lo contrario, se corre el riesgo de perderse en el mundo carcelario.

La convivencia constante con el alumnado representa un reto pero también, al hacer el recuento al final del día, una satisfacción. Para lograr incidir en éste es necesario identificar plenamente el rol que el docente debe desempeñar en cuanto coordinador de la sesión: congruente, genuino, empático y, sobre todo, una persona humanizada:

Hay que buscar una relación horizontal, no una relación desde la moral privada, una visión moral que se pretende convertir en política pública [...] Es importante no perder de vista a la persona en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que lo más importante no únicamente es lo educativo, sino la relación social que se tenga que establecer con el docente (Nateras, 2020: s/p).

El facilitador educativo debe ser cauteloso, tener presente que su función no es enjuiciar al alumno —cuyas individualidad e integridad deben de respetarse—, por lo que sólo vierte su punto de vista sin imponer su creencia. Se debe evitar el sermoneo o los regañíos para poder incidir de manera contundente en su proceso de darse cuenta y que replantee así su visión ante la vida. Como se afirma en el MEPEM acerca del rubro de la educación centrada en la persona:

El fundamento real de la educación no es otro que la capacidad para el ejercicio personal y responsable del uso de la libertad en la dirección de la propia vida. Es un proceso de estímulo y de ayuda en la vida de cada persona, para que ésta sea capaz de autogobernarse y desplegar sus posibilidades de proyectar y decidir, autónoma y responsablemente. En otras palabras, es ayudar al desarrollo de personas maduras que sepan enfrentarse de una manera constructiva a las tensiones presentes y futuras, es liberarse comprometidamente (Ruelas *et al.*, 1991: 143).

De acuerdo con lo que pude apreciar, en los diferentes centros donde he laborado, el docente en los CPRS se ve envuelto en una dinámica exigente. Esa exigencia implica la convergencia en el aula con diferentes tipos de personalidad (agresivos, soberbios, depresivos, empáticos, etcétera). Además, los alumnos crean expectativas desmedidas hacia el profesorado: esperan que uno sea un docente todólogo, es decir, que tenga el dominio de todas las áreas contempladas en el programa educativo del Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA) y de la preparatoria abierta de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), que sea un ejemplo de vida, que no se doblegue ante circunstancias adversas, que tenga un manejo emocional propositivo. En lo particular, esta situación me ha generado una tendencia a actualizarme de manera constante, una búsqueda interna para proyectar resiliencia y asertividad promovidas por los procesos terapéuticos para un crecimiento personal y académico. Dichos elementos han sido cruciales para centrarme en la tarea escolar, con la pretensión de lograr que el receptor se dé cuenta de que el día a día puede tener sentido, sólo basta encontrar ontológicamente un motivo para ser

diferente, para darle al existir una visión de crecimiento. De forma paralela a lo académico, ésta es la tarea que implica la docencia en los lugares de encierro.

En estos 20 años han sido muchas las experiencias y muchos los aprendizajes que han permitido estructurar mis representaciones:

- La persona que infringe la ley y está privada de la libertad puede hacer un trabajo importante de reflexión personal que promueva el replanteamiento de su proyecto de vida, la que se genera, en parte, por el trabajo educativo que suscita el área educativa en los CPRS.
- En la díada maestro-alumno el receptor es un agente activo que propone un cúmulo de conocimientos que, al ser vertidos, reestructuran y dan forma a sus representaciones en su diario vivir.
- Que la persona a quien socialmente se le estigmatiza como *delincuente* puede reivindicarse y proyectarse en alguien con una escala de valores diferente.
- Que el lugar de encierro es, para el docente, un espacio de crecimiento, al permitir ser y hacer en el aula lo necesario para trascender en tan encomiable labor (la reeducación).

Tales representaciones han imperado en mí desde el principio de mi labor como docente penitenciario y hoy día las confirmo. Los significados abstraídos son tantos que han surtido un efecto transformador, que me permea como un ser en construcción e inacabado. De ahí la importancia de hacer narrativa:

Quando se narra una vida no sólo se recoge lo que se ha aprendido en ella, sino que en el acto de narración mismo acontece un aprendizaje, es decir, la narración en un aprendizaje-en-acción. La reflexibilidad juega aquí un relevante papel, propio de la modernidad tardía y del “aprendizaje a lo largo de la vida” (Bolívar, 2014: 720).

En efecto, no tendría caso plasmar una historia si su meta por añadidura no fuera entrar a un proceso de reflexión, un análisis

para discernir si las cosas han sido funcionales, si se ha logrado el objetivo, en específico el objetivo educativo en los centros penitenciarios. Son múltiples las satisfacciones que se cosechan, consecuencia de una siembra cuidada. Para ejemplificar lo antes escrito el siguiente testimonio es elocuente:⁴

La fecha no la recuerdo con exactitud, pero en la cárcel todos los días son casi iguales. Un día como todas las mañanas, el sonido de las llaves y los radios de los custodios y la lista, ésa es la rutina. Para mí le aumentaba el baño, el desayuno y ver qué más hacer. Pero ese día apareció un joven profesor a invitarnos a participar en el área educativa. Yo, lleno de soberbia, me acerqué y en mi pensar decía “eso para qué, si no lo necesito”. Algunos se inscribieron. A pocos días iniciaron las clases. Un día al pasar por el patio, que era el salón improvisado, me llamó la atención su clase, era diferente y él sabía de lo que hablaba. Comencé a asistir y mi forma de pensar comenzó a cambiar. Al ver reflejadas todas mis carencias como persona me molestaba, pero había algo que me hacía asistir y después entendí que era él, el que lo dijera frío así sin miramientos y uno se adjudicara lo que le correspondía. Dolía, pero ayudaba a sanar la estancia en este sitio.

El tiempo pasó, el semestre terminó, cambiaron al profesor. Yo me quedé recordando en esos momentos de escucha mis mil preguntas. Una de ellas fue por qué trabajaba en estos lugares si con lo que sabía podía ganar mejor en otra institución. Y, recuerdo todavía, no hubo respuesta, sólo una sonrisa. A mí la vida y una camioneta me llevaron a otro centro, compartí con otros maestros, hubo otros aprendizajes. Me di la oportunidad de vivir, así como él decía, y descubrí que yo era más de lo que me creía, una persona multimillonaria, una máquina de hacer daño. Me descubrí como escritor, cantante y más cosas, pero la más trascendental es que me descubrí como persona, ya no desde la soberbia. Comencé a quererme y a valorar también a mi familia.

Los años pasaron, también los traslados y la vida nos volvió a poner en el mismo sitio. El tiempo había hecho estragos en ambos: se nos miraba a los dos menos pelo, más canas. Sentí emoción de

4 Para cuidar la identidad de las PPL uso sólo nombres.

volverlo a ver. Según yo, ya era otra persona, llena de logros y triunfos, ¡ja, ja, ja, ja! La vida y él me tenían más lecciones, había que seguir aprendiendo y fue un reto terminar la preparatoria abierta siempre acompañado de sus consejos y sus palabras: “ánimo, usted puede”. Fue una gran alegría para mí y mi familia, sobre todo mis hijos que ya son profesionistas. Mis aprendizajes continuaron, analizar qué merezco, responsabilizarme de mis actos, respetar y sobre todo entender que nunca es tarde para aprender y estudiar. Ya son como 20 años de conocernos. No sé si somos amigos, pero sí compañeros de vida, cada uno desde su trinchera.

Lo único que pude incidir para que él cambiara fue que decía que era dinero fácil el que buscábamos y yo le decía “fácil no, más bien rápido”. Al final, los años me contestaron aquella pregunta que en aquellos ayer me respondió con una sonrisa, ¿por qué trabajaba ahí, pudiendo ganar más dinero? Y no me equivoqué: le gusta su trabajo en estos lugares y con personas complicadas [*Gabriel*].

Podría recuperar infinidad de testimonios, enriquecidos con palabras, quizá de agradecimiento, algunos más que plasman su experiencia transformadora en el aula, incentivada por el quehacer pedagógico de docentes del área educativa. Esto es una de las grandes satisfacciones en lugares de encierro. En lo personal, despiertan en mí un sinfín de emociones satisfactorias, que me permiten reconocer la importancia de ser docente penitenciario.

TRANSICIÓN DEL MEPEM AL MIRS

El tratamiento educativo está dirigido a la PPL. Para lograrlo, en los CPRS se implementó un modelo de educación penitenciaria originado a partir del análisis de la situación. Quienes lo elaboraron se dieron a la tarea de estructurar un texto que serviría de base para los responsables de la educación de los adultos en reclusión.

Resulta sumamente provechosa la lectura del modelo educativo ya que escudriñar entre sus páginas invita al rescate de la persona humana. En este punto radica su esencia: poner en práctica, desde

la dinámica áulica, una serie de estrategias que promuevan el proceso de darse cuenta en el adulto. Los autores del MEPEM retoman elementos del *personalismo* como uno de los pilares para la labor reeducativa, el cual es una “filosofía de las relaciones humanas [que] insiste en el valor absoluto de la persona y de sus relaciones de solidaridad [y] pugna porque la persona opte, elija, se comprometa” y cuando esto ocurre “la conciencia se despierta” (Ruelas *et al.*, 1991: 132). En esta forma de ver el mundo se alcanza a percibir “el hombre en su estructura solidaria, pero sin cercenar sus libertades, esto es, sin despersonalizarse” (Lino Rodríguez-Arillas Bustamante, “¿Qué son las sociedades intermedias?”, citado por Ruelas *et al.*, 1991: 132).

Un objetivo importante de la educación del adulto en reclusión es coadyuvar a recobrar la dignidad de la persona y el personalismo aporta elementos para complementar dicho objetivo, pues considera a la persona un ser de relaciones que, en la medida en que pueda identificar un sentido de vida, promoverá su trascendencia, independientemente de las condiciones en que viva. Por *trascendencia* me refiero a orientar a la persona sin necesidad de la imposición, esto es, sin tendencias prejuiciadas, sólo proporcionando elementos teóricos para el receptor (es decir la PPL), y dejando a su libre albedrío la decisión de cambio. Puedo decir, con base en mi experiencia, que esto tiene un efecto diferente que cuando se obliga al alumno a realizar la tarea.

Otra corriente filosófica que aportó elementos destacados para el MEPEM es el *existencialismo*, que propone que el humano es un ser “incompleto que va realizándose (haciendo su existencia) mediante el desarrollo de su libertad y elecciones constantes, hecho que incrementa su sentido de responsabilidad y de conciencia” (Ruelas *et al.*, 1991: 136).

Esta corriente filosófica permea la labor educativa en las cárceles. Pretende contribuir a enfatizar en las PPL el *ser persona*, o sea, otorgar ese sentido de vida que requiere todo ser humano para vivir consciente, entregarse a la experiencia —sin discriminar placer ni displacer— y bregar por su crecimiento.

La *psicología humanista* es otra ciencia que enriquece la educación penitenciaria —por lo menos está contemplada en el marco teórico del MEPEM—, cuyo propósito principal es el abordaje de los problemas de la humanidad y su objeto de estudio está dirigido a los valores para dignificarla. James Bugental, el primer presidente de la Asociación Estadounidense de Psicología Humanista, propuso los siguientes cinco puntos al respecto:

- 1) El hombre, como hombre, sobrepasa la suma de sus partes.
- 2) El hombre lleva a cabo su existencia en un contexto humano.
- 3) El hombre es consciente.
- 4) El hombre tiene capacidad de elección.
- 5) El hombre es intencional en sus propósitos, sus experiencias valorativas, su creatividad y su conocimiento de significación (Mantorell y Prieto, 2008: 4).

La persona en lugares de encierro se ve envuelta en un contexto tóxico y convive en ambientes estresantes. Empero, el mismo encierro puede generarle una capacidad resiliente e interesante. Mantorell y Prieto (2008) retoman nuevamente la psicología humanista de James Bugental, con sus cinco puntos, como una opción para dignificar a la persona, para que haga conciencia de su historia de vida y replantee lo que vendrá para el futuro.

Por intereses personales y por formación académica, encauso mi atención en el enfoque centrado en la persona. De este modo, considero que la interpretación que se da en el MEPE de los clásicos que realizaron aportes trascendentales en este tenor tuvo lugar con miras a dejar un precedente para el trabajo escolar en reclusión. Esto se puede observar en las ideas de Moreno (1983), para quien una educación centrada en la persona, en cuanto humanista, se interesa por todo el ser humano —incluyendo su inteligencia, su conducta y su afectividad— y centra su atención en el alumno como sujeto de su propia educación.

Un elemento fundamental del MEPEM era que se aplicaba como tratamiento educativo, el cual estaba enfocado a aportarle al alumno elementos para potenciar el *ser persona*. La aplicabilidad de la

propuesta pedagógica se regía por los siguientes programas, que concebían a la persona de manera integral:

- *Afectivo*. Favorecer el proceso de darse cuenta reconociendo su potencial, y su escala de valores, para replantearlos y vislumbrar un proyecto de vida diferente.
- *Cognitivo*. Referente al ámbito académico con la pretensión de promover la certificación.
- *Conativo*. Propiciar el desarrollo de habilidades mediante actividades culturales y deportivas.

Estos programas pretendían que el educando diera un salto de su apreciación personal y de sus saberes a conocimientos reflexivos acerca de su persona y su participación en la transformación de la realidad. De lograrse esta meta se alcanzaría la *readaptación social*. (Ruelas *et al.*, 1991: 149).

Éste era finalmente el objetivo perseguido al poner en marcha el MEPEM: un tratamiento que generaría la readaptación social de la persona en reclusión. Ahora bien, la terminología utilizada en los modelos es determinante para caracterizar a cada uno. Para el MEPEM era la readaptación social. Mediante la aplicación del tratamiento penitenciario la persona lograría reconocerse, reelaborar la experiencia del pasado y darle un significado a su existir, de manera que tendría elementos para reincorporarse a la sociedad.

Según el MIRS, en 2016 se inició la transformación del sistema penitenciario en México tomando como base el estricto respeto a los derechos humanos. Ahora se pretendió romper con paradigmas conceptuales. Con la reforma constitucional, publicada el 18 de junio de 2008, se modificó el concepto de *readaptación* por el de *reinserción*. El planteamiento fundamental fue que el primer concepto es más neutral, sin carga moral ni psicológica.

El MIRS se estructura considerando lo que dicta nuestra carta magna y la Ley Nacional de Ejecución Penal: los ejes de reinserción social se definen por el trabajo, la capacitación para el mismo, la educación, la salud y el deporte. Por ello, cada centro penitenciario y de reinserción social y penitenciaría tiene la decisión libre de crear

su catálogo de servicios tomando en cuenta sus propias condiciones y características.

La tarea de la autoridad penitenciaria consiste en ofrecer servicios para estructurar un plan de actividades y la PPL decide en qué, cuándo y cómo participar en cada una de las actividades. Ahora se apela a la voluntad de la PPL y no a la imposición. Podemos decir que ambos modelos, el MIRS y el MEPEM, se caracterizan por

- Ser los pilares del nuevo sistema penal.
- No buscan castigar, más bien a ayudar a la persona a dejar los hábitos que lo llevaron a delinquir.
- Ser incluyentes, igualitarios y participativos.
- No dar trato especial a personas con capacidades diferentes.

La convergencia que se puede identificar es que el MIRS comparte el vínculo con instituciones que dan el servicio de certificación: el INEA y el SEIEM. El primero se encarga de la certificación de los niveles de alfabetización, primaria y secundaria y el segundo de la preparatoria abierta.

PROPUESTA

A fin de hacer más eficientes los servicios que se ofrecen en el sistema penitenciario y lograr objetivos contundentes —como la reinserción social y la prevención de la reincidencia— es evidente que hace falta trabajo de investigación para generar propuestas que permitan incidir en la problemática. De acuerdo con el MEPEM, las características del facilitador educativo y que le permiten hacer un trabajo propositivo en el aula son a) creatividad; b) apertura; c) iniciativa; d) solidaridad; e) facilitación; f) innovación; g) responsabilidad.

A continuación sugiero algunas características del facilitador educativo que considero funcionales, con la intención de ampliar la tipología ya puesta en práctica por los docentes que tienen experiencia al respecto, sin la pretensión, como dice Nateras (2020: s/p) y que creo que aplica en este contexto, de que “mi visión [se] quiera

convertir en política pública”. Mi propuesta surge tanto de la vivencia pedagógica en el aula como de la profesionalización necesaria para salir adelante en ella. Intento, sin vanagloriarme, mantener una visión propositiva en la labor educativa en las cárceles.

Docente con tendencia emocional actualizante. El proceso psicoterapéutico es necesario para cualquier persona y considero que más aún para las personas que convivimos laboralmente con PPL, quienes están en una condición dolida, detonada por el encierro, lo que se añade a su problemática existencial. La psicoterapia es una opción importante como medio para promover el proceso de darse cuenta y no viciar la dinámica encomendada como docente penitenciario. El beneficio de un proceso personal puede llevar al docente a repensar cómo está viviendo su labor en los CPRS, retomando el aporte de Camacho (2018).

Docente biofílico y docente necrofílicos. El primero pugna por la energización constante para darle sentido a la vida, mientras que el segundo ostenta una tendencia derrotista y decadente. Es indispensable hacer un alto y escudriñarse uno mismo sobre cómo es la vivencia en este particular.

Docente empático, congruente y genuino. En su investigación de 2001 *School climate and discipline: going to scale*, Robert H. Horner y George Sugai (citados por Salmurri y Skoknic, 2003: 39) indican que las escuelas tienen cada vez mayores dificultades en producir un ambiente propicio para el aprendizaje y la enseñanza: “Las conductas desafiantes, turbulentas y violentas en la escuela, así como la eventual ausencia de la cortesía, respeto, seguridad y orden”, reducen la eficacia del proceso educativo formal y plantean obstáculos graves al trabajo de los profesores, lo que puede dañar su salud física y psicológica. Ante la dinámica de tensión que pueda darse en los espacios designados para la tarea pedagógica, el docente tendrá que apelar a una actitud asertiva y promover la empatía, considerando que es él quien coordina. Entonces, una relación horizontal es funcional, por supuesto sin perder de vista el rol y el contexto que cada miembro del proceso funge (maestro-alumno).

El alumno en los lugares de encierro está ávido de escucha, de un trato digno que atienda sus derechos humanos, de un acompañamiento libre que le ayude a percatarse de la importancia de ser proactivo y crear armonía en cualquier momento y espacio.

Docente con sentido de vida con tendencia al crecimiento. Ante la permanencia por tiempo prologado en un espacio determinado, el docente que no esté consciente de su día a día puede verse involucrado en situaciones que ponen en tela de juicio su ética y calidad moral. Caer en zona de confort es fácil cuando el quehacer educativo se torna rutinario, cuando se le pierde el gusto y sentido a la labor. En el campo de concentración un autor escribió lo siguiente:

Lo que de verdad necesitamos es un cambio radical en nuestra actitud hacia la vida. Tenemos que aprender por nosotros mismos y después enseñar a los desesperados que en realidad no importa que no espereemos nada de la vida, sino si la vida espera algo de nosotros (Frankl, 1991: 81).

El mundo penitenciario invita a renovarse constantemente, a darle sentido hasta cualquier nimiedad del día a día. Este proceso motivacional es visto y emulado por los alumnos, principalmente aquellos que han reelaborado la experiencia carcelaria y resignificado su perspectiva de vida.

Docente que no enjuicia ni discrimina. La aplicabilidad distorsionada de la autoridad es una práctica que impera socialmente. Somos una sociedad que enjuicia y estigmatiza. No obstante, si el objetivo de los CPRS es reinsertar a la sociedad a las PPL, mediante los servicios que ofrece el área educativa, es importante que la práctica docente se dé libre de juicios y comentarios ofensivos a quienes se presta el servicio, de lo contrario se cae en el riesgo de perder capacidad de convocatoria y, lo más lamentable, en la nulificación del objetivo último del proceso educativo. Paulo Freire argumenta que enseñar es una especificidad humana, pues dice que nada minimiza más la tarea formadora de la autoridad que la

mezquindad con que se comparte. La arrogancia farisaica, malvada, con que se juzga a los otros y la suave indulgencia con que se juzga o con la que juzga a los suyos. La arrogancia que niega la generosidad niega también la humildad, que no es virtud de los que ofenden ni tampoco de los que se regocijan con su humillación (Freire, 2008: 88).

Al docente no le corresponde enjuiciar a la PPL. Eso ya lo hizo y determinó el juez. Desde el momento que ingresa al aula deberá vérselo como una persona integral, reconociendo su potencial para responsabilizarse de su crecimiento, por lo que la función del educador será únicamente incidir pedagógicamente en la decisión de cambio del alumno sin llegar a la directividad.

Docente resiliente. Las aulas de las instituciones penitenciarias no son espacios con infraestructura de tecnología de punta: el mobiliario es precario, en el mejor de los casos hay pupitres sin paleta, en algunos lugares los alumnos toman la clase sentados en un cartón o en el piso. Estas condiciones pueden generar en el docente desilusión, desánimo y, a veces, hasta ideas de abandonar el trabajo. Ésta es una de las problemáticas que enfrenta. Hay más, sin embargo, no es el caso enunciarlas puesto que saldría del propósito del presente trabajo. Ante esta precariedad se requiere de una actitud resiliente. A decir de comentarios de los mismos maestros, en el aula se transforman.

Docente no mandonista. “La autoridad docente «mandonista», rígida, no supone ninguna creatividad en el educando” (Freire, 2008: 88). Mi experiencia me ha llevado a descubrir que es cierto: la imposición ocasiona en el alumno renuencia a cumplir la encomienda, lo que se contrapone al objetivo educativo, ya que éste pretende incentivarlo en su proceso de aprendizaje. Los alumnos en lugares de encierro, sin generalizar, presentan problemas con la figura de autoridad y lo manifiestan con la negación a seguir indicaciones o hacer las cosas sin sentido propositivo. Ante tal situación, es necesario buscar estrategias de comunicación para lograr que se realice la tarea y que el aprendizaje sea significativo.

Docente con sentido de realidad. Los CPRS a fin de cuentas son cárceles y lo carcelario

con sus formas múltiples, difusas o compactas, sus instituciones de control o de coacción, de vigilancia discreta y de coerción insistente, establece la comunicación cualitativa y cuantitativa de los castigos; pone en serie o dispone según unos empalmes sutiles las pequeñas y las grandes penas, los premios y los rigores, las malas notas y las menores condenas (Foucault, 2002: 306).

Las manifestaciones de lo que experimentan las PPL en instituciones de encierro pueden ser diversas: se gestan en su seno conductas agresivas, estresantes, de lucha de poder, por mencionar algunas. El docente debe mantener su sentido de alerta y estar atento a los eventos que puedan suscitarse y poner en riesgo su integridad física.

Docente que se actualiza académicamente. Es obvio ver que todo cambia. La sociedad ha evolucionado de manera impresionante. Sólo por poner un ejemplo de cambio, los juegos de los que fuimos niños en la década de 1970 ya no son los mismos que los actuales. En el mismo tenor está la enseñanza. La metodología utilizada 20 años atrás ha implicado un cambio permanente:

Es necesario saber de dónde venimos para saber hacia dónde vamos. Es necesario conocer los elementos de la herencia formativa que nos permitan seguir construyendo y aportar alternativas de innovación y cambio a las políticas y prácticas de formación. Nadie puede negar que la realidad social, la enseñanza, la institución educativa y las finalidades del sistema educativo han ido evolucionando, y que, en consecuencia, el profesorado debe sufrir un cambio radical en su modo de ejercer la profesión y en su proceso de incorporación y formación (Imbernón, 2007: 15).

La actualización permanente es trascendental porque todo cambia y hasta las PPL que han tenido esta condición por muchos años se dan cuenta del proceso evolutivo fuera de la institución. El profesionista debe actualizarse. No únicamente por la demanda

social, sino también por la necesidad de renovarse, de ampliar su marco teórico como poder transformador para sí.

Docente con discurso alentador versus sancionador. Hué (2008: 278) refiere que “la comunicación es la acción docente más importante”. Es sustancial encontrar motivos y estrategias para que la conversación verse a lo propositivo. Un mensaje con tendencia inquisitiva, que infunda miedo, no es benéfico para el cometido educativo en los lugares de encierro. De por sí la situación emocional personal más la dinámica institucional surten un efecto a veces lastimoso y, si aunamos un discurso castigador, puede ser un factor determinante en el quehacer tanto educativo como de gremio, cuya consecuencia sería deplorable.

CONCLUSIÓN

Ahora que se me he dado la oportunidad de plasmar mis 20 años en la docencia en los CPRS en el Estado de México hago conciencia y me observo a mí mismo. Cuántas vivencias, muchas gratas, otras cargadas de adrenalina, a veces, disgustos, quizá, en algunos momentos, hartazgo. También aquellas que producen un empoderamiento personal y profesional, un disfrute al compartir en el aula con personas “malas”, pero que finalmente se convierten en personas receptivas, que proponen, que se vinculan con la idea de que el encierro es una oportunidad para el cambio, de que en privación de la libertad se puede crecer, toda vez que es el momento y el espacio de aceptar la realidad, un lugar para hacer el recuento de los años y concebir la base para que el futuro se programe con sustento y en busca de un ideal.

Hacer narrativa de mi experiencia docente me ha permitido darle mayor sentido a lo vivido. Reconozco aún más esos logros que pueden parecer simples, le doy valor a cada momento en el aula y, principalmente, a lo introyectado, ese conocimiento que trasciende cuando tiene aplicabilidad en uno mismo y que recobra mayor significado al compartirlo con los otros.

Algunas personas con las que he convivido —familiares, amistades, alumnos universitarios— me cuestionan si es feo o bonito trabajar en la cárcel. Mi respuesta, después de concluir este escrito, confirma la idea desarrollada durante mi proceso pedagógico en lugares de encierro: feo no es, bonito tampoco; es interesante.

Este trabajo despierta en mí la idea de escribir más acerca de mi práctica docente y, ¿por qué no?, escudriñar también en otros temas dentro del espacio carcelario, obviamente sin rebasar mi línea de acción.

REFERENCIAS

- Bolívar, Antonio (2014), “Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 62, pp. 711-734, <<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a4.pdf>>, consultado el 25 de febrero de 2021.
- Camacho, Rocio (2018), “Deshacer el castigo/construir al docente: nociones de experiencia y formación en las cárceles del Estado de México”, tesis de doctorado en Pedagogía, México, UNAM.
- Carreño, Leticia (2013), “Síndrome de prisionalización”, *Criminalistica.mx*, <<https://www.criminalistica.mx/areas-forenses/categorias/1519-sindrome-de-prisionalizacion-ensayo>>, consultado el 25 de febrero de 2021.
- De Laurentis, Teresa (1984), *Alice doesn't. Feminism, semiotics, cinema*, Bloomington, Indiana University Press.
- Foucault, Michel (2002), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Frankl, Viktor (1991), *El hombre en busca de sentido*, Barcelona, Herder.
- Freire, Paulo (2008), *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- GobEdomex (2019), *Modelo Integral de Reinserción Social Estado de México (MIRS)*, México, DGPRSEM.
- Hué García, Carlos (2008), *Bienestar docente y pensamiento emocional*, Madrid, Wolters Kluwer.
- Imbernón, Francisco (2007), *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*, Barcelona, Graó.

- Mantorell, José Luis y José Luis Prieto (2008), “La psicología humanista”, en *idem* (coords.), *Fundamentos de psicología*, Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces
- Nateras, Alfredo (2020), “Juventudes sitiadas y tensiones sociales: escenarios y discursos del deterioro urbano”, ponencia presentada en el seminario-taller Experiencias Docentes Penitenciarias y Alianzas Académicas, México, IISUE-UNAM, 16 de enero.
- Moreno, Salvador (1983), *La educación centrada en la persona*, México, Manual Moderno.
- Ruelas, Roberto, Armando Garduño, Rosa María Maximino y Joel Villa (1991), *Modelo de Educación Penitenciaria del Estado de México (MEPEM)*, México, GobEdomex.
- Salmurri Trinxet, Ferran y Vania Skoknic (2003), “Control del estrés en los profesores mediante educación emocional”, *Revista de Psicología*, vol. 12, núm. 1, pp. 37-64, <<https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/download/17378/18142/>>, consultado el 25 de febrero de 2021.
- Scott, Joan (1992), “Experience”, en Judith Butler y Joan Scott (eds.), *Feminist theorize the political*, Nueva York, Routledge, pp. 42-73.

Saber sin ser: una mirada al aprendizaje carcelario

Miguel Ángel Cárdenas

EL ESCENARIO DE LA LEY

Voy a iniciar con una hipótesis lúdica con el fin de generar una matriz de congruencia: la comunidad carcelaria es producto del escenario de la ley. En el ámbito penal, aquélla, la comunidad carcelaria, es fruto de la transgresión a la sociedad, por lo que a fin de atribuir un razonamiento lógico se asume que la cárcel es depositaria de la ley, la pena, la raíz a partir de la cual se sostiene el delito.

Tratándose de los procesos de aprendizaje educativo, en los penales de la ciudad donde se cumple la ejecución de las sentencias, la sociedad es incapaz de ver y sentir los filtros que atraviesan los procesos cognitivos, psicomotrices y de desarrollo de habilidades de la persona privada de la libertad. Al desconocer la materialización del escenario de la ley, a la comunidad carcelaria únicamente se le arroja con una personalidad con muy pocas variables: transgresora, rea, presa, delincuente... Indefectiblemente estas pautas y consignas arrojan conceptos a seguir: el fundamento de la ley penal, las nociones de exclusión y de trasgresión y el análisis de las tácticas finas de la sanción.

Me pregunto, ¿cómo podemos acudir a la auténtica raíz del fundamento de la ley penal y que no sea de obvia resolución ni que suene trillado nuestro argumento?, ¿cómo no encontrarnos con las tradicionales objeciones posibles y las respuestas canónicas?, ¿cómo descubrir un axioma, una mirada genuina y visiblemente válida?

Entiendo que los presos violaron el pacto social, quebrantaron la norma, fueron excluidos del contrato social, les fue aplicada, por virtud de la ley, la esfera del poder punitivo; empero, las tácticas penales son de secular esencia. Desde hace más de un siglo se plantea una pregunta: ¿reformar, readaptar al delincuente, contenerlo, o bien excluirlo de la sociedad? La estrategia jurídica en el ámbito penal vigente, *sepultó* el sistema *panóptico readaptatorio*. Ahora, bajo un nuevo paradigma del derecho penal de acto, se intenta superar el paradigma del derecho penal de autor. ¿Nos quedamos atrapados en el eufemismo fundacional o el crimen se combate con más cárcel o con el incremento de penas?

Respecto de los *injustos* que fueron sentenciados, existe un pasaje en *Tristes trópicos*, en el que Lévi-Strauss indica que, para “deshacerse de un individuo peligroso, portador de una fuerza temible y hostil” (Foucault, 2016: 18), las sociedades encontraron dos medios:

uno consiste en asimilar la sustancia misma de esa energía neutralizando todo lo que pueda haber de peligroso [...] El otro reside en tratar de vencer la hostilidad de dicha fuerza neutralizando lo que pueda haber de energía en ella; [...] por consiguiente [...] no se trata de asimilar la fuerza sino de neutralizarla, no de neutralizar la hostilidad sino de vencerla y [asegurar su] dominio. [Se trata de] “expulsar a esos seres temibles del cuerpo social manteniéndolos temporaria o definitivamente aislados, sin contacto con la humanidad, en establecimientos destinados a ese uso”. Esta práctica de exclusión, [Lévi-Strauss] la llama *antropoemia* (del griego *emein*, vomitar) (Foucault, 2016: 18).

Nuestra sociedad, según Foucault, pertenecería al segundo tipo, las que excluyen esas fuerzas peligrosas que son la locura y el crimen, donde dominar dichas fuerzas no es asimilarlas, más bien excluirlas. En este escenario de la ley, ¿puede adherirse la hipótesis de Lévi-Strauss a nuestro sistema de derecho penitenciario? Porque en esencia se opone al fin de la reinserción, figura que se consagra en la Constitución Política de México:

Artículo 18. [...] El sistema penitenciario se organizará sobre la base del respeto a los derechos humanos, del trabajo, la capacitación para el mismo, *la educación*, la salud y el deporte como medios para lograr la reinserción del sentenciado a la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir, observando los beneficios que para él prevé la ley. Las mujeres cumplirán sus penas en lugares separados de los destinados a los hombres para tal efecto (CDHCU, 2021: 20).¹

Mi rechazo al propósito de vestirlo con un sentido diverso de la hipótesis de Lévi-Strauss se debe a una postura: la mente humana es la depositaria de la razón y ésta, el activo más valioso que posee la persona. Sin embargo, no podemos hacerla de lado, la sociedad demanda seguridad y la ley obedece al orden social en el escenario del derecho.

Una primera necesidad de la ley es generar la seguridad institucional, un lugar o espacio donde asegurar al *temible* porque de seguir en libertad, lugar de donde fue excluido, la sociedad estaría en peligro y ello conllevaría la muerte de la sociedad misma. Este trato diferenciado es la ruptura del Estado y el propósito de la hipótesis de Eugenio Zaffaroni que se sintetiza de la siguiente forma:

El poder punitivo siempre discriminó a seres humanos y les deparó un trato punitivo que no corresponde a la condición de *personas*, dado que sólo los consideraba como *entes peligrosos o dañinos*. Se trata de seres humanos a los que se señala como *enemigos* de la sociedad y, por ende, se les niega el derecho a que sus infracciones sean sancionadas dentro de los límites del derecho penal liberal, esto es, de las garantías que hoy establece —universal y regionalmente— el derecho internacional de los Derechos Humanos (Zaffaroni, 2016: 11).

La anterior verificación de *datos de hecho* constituye, también, *datos de derecho* puesto que las leyes legitiman este tratamiento diferenciado. Asimismo, los saberes pretendidamente empíricos

1 El destacado es mío.

actúan sobre la conducta humana, convergiendo así la criminología tradicional y la justificación científica extendida sobre el hecho.

Pero si el trato punitivo es dialéctico —por un lado, el Estado de derecho es nugatorio y, por el otro, cuando mediante el Estado policía se establece un trato punitivo discriminado a seres humanos que son privados de la condición de personas— se plantea una interrogante: ¿para qué fueron creados entonces los sistemas carcelarios?

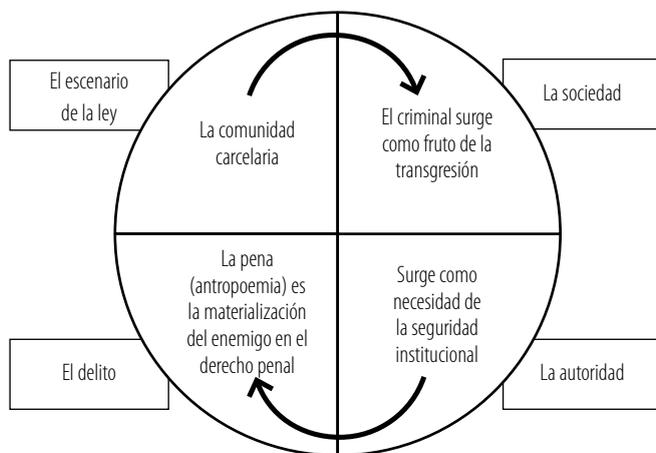
Cuando nace un imputado a la vida carcelaria es como si éste no existiera en la otra dimensión (la social) —eras parte de la sociedad, pero ya no lo eres—. Es el extraño o bien el enemigo de la sociedad, que merece la marginación, el aislamiento, el odio, la indiferencia, la acusación judicial y el estigma social. Éstas son las marcas diferenciadoras, un estigma terrible para quien padece la privación de la libertad.

Las racionalizaciones de la doctrina penal para ocultar la admisión de tal categoría de *enemigo* en el derecho penal es la “brújula indispensable para marcar la dirección del esfuerzo del poder jurídico en su tarea de permanente superación de los defectos de derecho reales o históricos” (Zaffaroni, 2016: 13). Es así porque la persona (no persona) presa, el ente viviente que fue entregado a la navegación del poder jurídico para la contención de sus pulsiones, atrapado en este plano de la discusión, si es que busca regresar a la libertad (de donde fue excluido), si desea volver a ese lugar de donde se le apartó en virtud de la transgresión, deberá pagar un precio muy alto: la sumisión, el sometimiento a la ley, el acatamiento a las órdenes, la pérdida de la voluntad.

En cierta medida quien pueda ver más allá de la ley, con las condiciones que subyacen en la cárcel, puede quedarse atrapado en la anomia (alienación o desesperación con el sentimiento de la pérdida de la libertad o con la ruptura de los valores o también la falta de normas de este grupo). ¿Cómo sanar este nivel de la ley y trascenderlo por otro que le saque de esa condición? (gráfica 1).

GRÁFICA I

Matriz de congruencia



La comunidad carcelaria es producto del escenario de la ley. En el ámbito penal es fruto de la transgresión a la sociedad, por lo que a fin de atribuir un razonamiento lógico se asume que la cárcel es depositaria de la ley, la pena, la raíz a partir de la cual se sostiene el delito, antropoemia que justifica la autoridad y la necesidad de seguridad

MEDIOS RESTAURATIVOS

Foucault (2015a: 247) refiere que en “los análisis del lenguaje se encuentra la réplica exacta de los acontecimientos”. Las palabras, de conformidad con el autor, se interrogan siempre a partir de sus valores representativos, como elementos virtuales del discurso que prescribe a todos unos mismos modos de ser. En la gramática general, en su forma más pura, todas las palabras de una lengua son portadoras de una significación más o menos oculta, más o menos derivada.

A partir de este acontecimiento, lo que valoriza los elementos reductibles a la libertad ya en presidio son aquellos elementos de las representaciones de una cierta *arquitectura* interna, representada

con las palabras mismas en relación con la representación de un sistema: el penitenciario.

Para *sanar al reo*, nuevamente Foucault (2015a: 348) nos señala que *la teoría del verbo* explica cómo puede desbordarse el lenguaje más allá de sí mismo y afirmar el *ser* —y lo hace en un movimiento que asegura, a la inversa, el ser mismo del lenguaje, porque no puede instaurarse ni abrir su espacio, sino allí donde había ya, cuando menos en forma secreta el verbo *ser*—. El análisis explica cómo, para que pueda presentarse una *positivación* en el hombre, ésta debe de venir desde el exterior, articulando en su mundo finito una duplicación *empírico-trascendental* de oscilación indefinida.

En esta teoría de representación, existe todo un soporte jurídico-legal de medios restaurativos (o de disuasión y debilitamiento del enemigo). Estos medios son instrumentos sutiles y propios del grupo que excluyó al reo por seguridad, pero que ahora le ha de otorgar medios paliativos que lo colocan en algo que simbólicamente referiré como la *carrera de ratas*.² Como no han de obtenerse si no es por medios calmantes del estrés y la reactividad que provoca el encierro, “el trabajo, la capacitación para el mismo, la educación, la salud y el deporte” (CDHCU, 2021: 20), ordenados por la ley como garantía individual —y derecho—, se ven como algo positivo y esperanzador; pero, en el fondo, son el *queso inalcanzable*, o sea el nutrimento desde donde se le permitirá al *no igual* crecer y aprender significados, sentidos educativos desde el saber, sin posibilidad de ser (libre físicamente).

El reo deberá adquirir nuevos hábitos, actitudes y valores, *ergo*, límites que le hagan honrar y respetar consciente e inconscientemente la norma, la familia, la sociedad, la autoridad. En este esce-

2 Una *carrera de ratas* es una búsqueda interminable, contraproducente o inútil, vivir el día a día. La frase equipara a los humanos con ratas que intentan ganar una recompensa (por ejemplo, un pedazo de queso) en vano (*Wikipedia*, 2021). También puede referirse a una lucha competitiva para salir adelante financiera o rutinariamente. Es un concepto social que engloba prácticamente a toda la población mundial y que incluye seguir lo establecido y lo que nos enseñan desde que nacemos hasta que morimos: estudia, consigue un trabajo, que te paguen una nómina, endéudate para comprarte una casa y un coche, ten hijos, gasta todo lo que ganas, llega a la jubilación pensando que “papá Estado” te va a mantener y muere (Vivirtiempo, 2019).

nario se deberá asegurar y hacer patente (al no igual) que alguien creó la norma y ésta es para respetarse y para la prolongación del legado de la humanidad: la vida. Y la respuesta es la autoridad.

En este nivel, el *producto delictivo bruto* del penado queda conectado con esta fuerza vital. Ha de sobrevivir en esa especie de *delincuencia residual* en aras de esa esperanza que le brinda la ley y que se hace llamar *requisito de libertad*. Una fuerza interior lo hace sobrevivir, lo empuja hacia adelante y no podrá defenderse ni huir ante la otra fuerza, pues se trata de la invencible e inusitada fuerza de la razón de la ley.

El objetivo consistirá en mostrar que lo delictivo se presenta como un fenómeno muy concreto: el transgresor asegura su lugar en su banquillo en cuanto acusado y se cerciora el enfoque en cierto aspecto de su identidad (su criminalidad), suspendiendo o anulando otros factores del complejo de otras características que hacen que él sea lo que es: el producto del delito (Astolfi, 1999).

La ley en este escenario es necesaria y busca sustentar al *ser* que hay detrás: un reo frente a una autoridad. ¿Cómo invitar a comprender que ambos se necesitan mutuamente?

Paradójicamente el sistema de justicia penal, en lugar de estudiar de modo objetivo el fenómeno delincencial y los problemas que subyacen en la sociedad y que son generadores del delito, insiste en incentivar las etiquetas diferenciadoras entre los *ciudadanos normales* y los individuos peligrosos, aquellos portadores de una fuerza temible y hostil que tiene que ser neutralizada y vencida. Pero, ¿cómo?

Surge la aporía legal y la disputa entre las dos facciones: la primera que descansa sobre la premisa del *deber ser*, la segunda que resuelve sus conflictos existenciales sujetándose a la dominación de una ley anclada en el mandato, que la supedita a la primera mediante la naturaleza represiva del *tú deberás ser*. La interrogante deductiva irroga. ¿Qué *deberá ser* si ser recluso es lo opuesto de ser independiente, por lo tanto libre?

La comprensión necesaria y básica para trascender el conflicto al nivel siguiente es que este ser humano es un ser necesitado de libertad. Un Estado que no se preocupe por sus propias normas

legales estaría despechando su esencia misma, basada en uniformar las relaciones de poder y conflicto. Una libertad que nos hace comprender que existe una base de interconectividad e interdependencia: el respeto por el otro, por su necesidad. En otros términos, sobreviene comprender que su necesidad y la promesa que le hace la ley, ahora en la privación, lo encaminarán a su deseo. En esta estructura, se permite la preservación de la legalidad y mediante el *modelo disciplinario* se administrará la censura social.

La administración penitenciaria utilizará las abstracciones legales para materializarlas en la conducta, en el cuerpo *per se*. La vida suspendida en su libertad y supeditada a una serie de pautas debe convertirse en un programa de censura objetiva de valoración subjetiva, encaminado a concretar la esperanza de ley: la reinserción social. Es sabido que la carencia de sexo, dinero o estatus social hace sucumbir a cualquiera. Ésta es una guerra más que ha de librar el penado; es decir, la administración del cuerpo al estar encarcelado. Si aspira a alcanzar los valores supremos de bienestar, el *ente aprisionado* se encontrará en un escenario de sufrimiento del alma.

EL LÍMITE DIFERENCIADOR

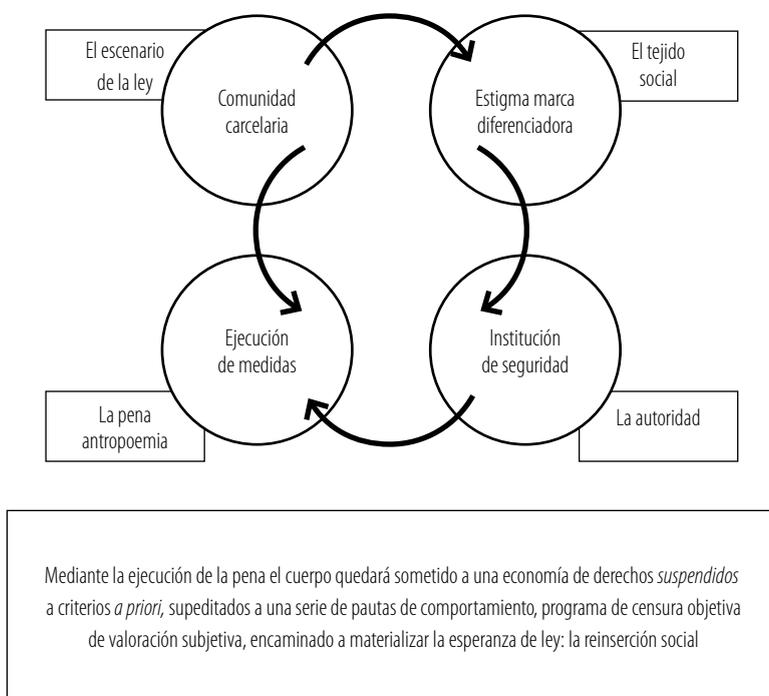
Con motivo del escenario de la ley surge la comunidad carcelaria, cuyos habitantes son el fruto de haberse rasgado el tejido social, de una transgresión. Los *penados*, receptores de las normas, serán confiados a la ejecución de la pena, convirtiéndose en el boleto de cambio al que se le puede atribuir un nuevo razonamiento lógico: la cárcel será, por antonomasia, la institución de la seguridad, una seguridad diversa de la tribu en libertad (gráfica 2).

En este nuevo escenario se pide al penado la reproducción de valores acordes con su deseo de alcanzar lo que se le sustrajo (la libertad); pero también se le exige algo más: no basta con su buena conducta y cumplir con la seguridad del encierro, también, de manera incontrovertible, se le debe poner dentro de límites claros y evitar cualquier confusión: *¿dónde estoy yo (como autoridad), ¿dónde estás tú (como transgresor, como reo)?* En otras palabras, en este contexto se impone el descubrimiento de la propia ley: hace falta poder.

La autoridad protege lo que el penado quiere conquistar (la libertad) y, al mismo tiempo, mantiene lo que él conquistó (una sentencia de culpabilidad), lo que lo obliga a un *deber*: portarse dócil. *Un cuerpo blando* es la disciplina como la anatomía política del detalle, “la minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, el poner bajo control las menores partículas de la vida y del cuerpo” (Foucault, 2015a: 161, 163).

GRÁFICA 2

La autoridad utilizará las abstracciones legales para materializarlas en la conducta



Aquí el centro ya no se encuentra en el génesis que desgarró el tejido social, sino ciertamente en el *yo* de las atribuciones: *yo soy la ley, yo soy la autoridad y soy quien, ante todo, maneja el arte de las distribuciones. Antes era tú eres diferente* —en alusión al transgresor de la norma—, ahora, ante la cualificación de *penado, culpable*,

delincuente confirmado es: yo soy la autoridad —autónoma, imparcial, independiente— y puedo manejar el mundo carcelario que circunda al reo.

En apego a los conceptos de *orden* y de *seguridad*, premisas de control que deben mantenerse, se exige que todos los reos estén reunidos en el penal bajo la misma autoridad, la cual se fundamenta en las directrices marcadas en el reglamento para sustraer la *temibilidad* de éstos y tratar de neutralizar su hostilidad, asegurándose de que en sus dominios vencerá la humanidad, pues tal es su fin.

Para la autoridad, el ego de su propio poder, el *control de la actividad*, el empleo del tiempo y lo que “queda confinado a sus límites mentales del funcionario” (Foucault, 2015b: 316) es una soledad virtual que la esclaviza porque, en efecto, se limita a un individualismo que deniega el deseo de poder del reo: “Admitamos que la ley esté destinada a definir infracciones, que el aparato penal tenga como función reducirlas y que la prisión sea el instrumento de esta represión” (Foucault, 2015b: 316).

Entonces, secundando a Foucault (2015b: 316), “hay que levantar un acta de fracaso”. ¿Quizá habrá que buscar lo que se oculta bajo el aparente cinismo de la institución penal que, después de haber hecho purgar la pena a los condenados, continúa decantándose por una serie de marcaciones? Esto es, de una manera general, los castigos no están destinados a suprimir las infracciones, más bien a distinguir las, a distribuir las, a utilizar las. Los castigos tienden no tanto a volver dóciles a quienes están dispuestos a transgredir las leyes, sino a organizar la transgresión de las leyes en una táctica general de sometimiento.

¿Acaso puede ser otra la pretensión si con certeza para eso fue creado el mundo carcelario? Se puede confirmar que la filiación no es positivista y es así porque, a mi juicio, todo lo jurídico en el ámbito penal remite a la corrección formal y a la pretensión de *verdad*, como si ésta no sólo fuera una decisión jurídica, un mero contingente que ha de juzgarse con pretensiones morales, jurídicas, sociológicas e incluso psicológicas. Desde mi punto de vista, en el ámbito penal la *teoría de la corrección* se adelanta en un sentido indirecto en contra del autor de un crimen mediante conceptos

de derecho y normas aisladas que sustentan unas *normas morales* frente a normas de posición *positivista*, limitándose a reconocer que es una orden para el reo. En este sentido, los más altos tribunales y las autoridades se apoyan en los textos y las normas porque son criterios validos, ciertos y, por tanto, deben aplicarse eficazmente (Lea, 2016).

EL PLACER ASPIRACIONAL

El ardid para la reproducción de este escenario se llama *reglamento*, un arropamiento diáfano de la justicia, marcado por el sentido del derecho positivo de la ley. Por un lado la sanción, por el otro un poder, ambos que emergen del conflicto, representan entonces la ley positiva, la justicia y la seguridad jurídica. Aun cuando su contenido sea injusto y antifuncional, tiene prioridad, salvo cuando la contradicción de justicia alcance una medida tan insoportable que la ley, en cuanto *derecho injusto*, deba retroceder ante la circunstancia (Bäcker, 2016).

Para trascender este escenario se debe ser capaz de una toma de decisiones sanas, humanas y con bases razonables. Es decir, el respeto a la ley es el respeto a sí mismo, a la razón. Según Piaget (citado por Giardini *et al.*, 2017: 47) “el pensamiento es un instrumento para crecer” mentalmente en cada etapa de desarrollo.

Existen funciones que permiten que el organismo se adapte de manera flexible a los cambios y responda adecuadamente a los desafíos pues, de no ser así, no habría respeto en la reproducción de sus necesidades estructurales —justicia, derechos, funciones, atribuciones—. Dichas funciones son la capacidad de *asimilación* y la de *acomodación*. La primera abre un proceso que permite llevar nuevos datos al sujeto, colocándolos y organizándolos de acuerdo con el funcionamiento mental en el que se encuentre en determinado momento. En tanto que con la *acomodación*, mecanismo de funcionamiento tanto complementario como opuesto, las estructuras mentales se modifican para dar cabida a nuevas informaciones externas y, de acuerdo con Piaget, para dar cabida a nuevas informaciones externas (Giardini *et al.*, 2017: 48-49).

No obstante, haciendo uso de esta teoría, con el estigma a cuestas, el vencido en juicio imparcial (el preso) tendría que aceptar esta ulterior confirmación del *exterior* para adaptarla al *interior*, asimilar una estructura mental: *soy culpable*. En otros términos, si absorbe y organiza como principio mental esta ratificación, ésta permanecerá invariable de por vida. Del mismo modo, arribando al escenario de la cárcel, ante un instrumento invisible pero cierto, novedoso, transparente y, sobre todo, positivamente legal (suponiendo que se trate de un debido proceso), al ser oído y vencido en juicio, el *interior deberá adaptarse al exterior*. Mediante el programa de tratamiento de reinserción se reproducirá un esquema nocivo que buscará modificar permanentemente la estructura interna mental del sentenciado, limitando su *temibilidad* y dosificando su placer aspiracional por la libertad.

La ley-reglamento, al descubrir la humanidad del reo y al subjetivarlo ante sus propias características, sus instintos, su temperamento, su ira, su furia (o sea toda la base de su *temibilidad*), hará que éste quede supeditado a la satisfacción de sus necesidades básicas —comida, vestido, horas de ocio, etcétera—. Siciar estas necesidades debe llevarlo, por su propio convencimiento, a someter su voluntad (*asimilación*) al imperio de su captor, el cual controla su tiempo, su autonomía, su libertad y su autodeterminación (*acomodación*).

La teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo se basa en la interacción con el entorno. Epistemológicamente hablando, ésta se enfoca en las modalidades y el funcionamiento de la mente y persigue una búsqueda continua del equilibrio. Con todo, la presión que vive el reo en virtud de la *prisionización* lo lleva a asimilar e internalizar la subcultura carcelaria, no sólo en lo que respecta a las normas y códigos institucionales, sino, sobre todo, a las propias reglas y jerarquías entre los internos.

Así, el comportamiento del preso no es producto únicamente de un momento, sino de la *asimilación* de un conjunto de factores que penetran su pensamiento y condicionan sus emociones y sentimientos. Me refiero a las pautas del medio, las propias, las de la familia, las relaciones con el nuevo entorno y de su novísima negación a ser

parte de la sociedad de la que fue expulsado. ¿Cómo *acomodarse* a no ser aceptado socialmente?

Ahora, *asimilar* la cárcel —la otrora madre de su pasado— y su amante —la autoridad— tendrá su misión: quitarle la aspiración, mediante el trabajo, la capacitación, el deporte y la educación, de esas condiciones culturales equívocas y demostrar *sin que exista duda razonable* que esta fuerza condicionante es la que debe, sí o sí, seguir para configurar las tendencias o patrones de conducta positivos si quiere salir a la libertad (es la tendencia a la que debe *acomodarse*). Ya no se trata, tal como lo refiere Foucault, de *castigar más*, antes bien, de castigar *mejor*. ¿Podríamos decir que esto es justo, que es justicia?

Aristóteles, en su *Ética nicomaquea*, reflexiona sobre lo justo como igualdad, lo injusto como desigualdad y la corrupción como las formas de gobierno. Podríamos, ante este escenario, esbozar la *fórmula de la negación* que dice que “es imposible trazar una línea más nítida entre los casos de injusticia legal y de las leyes válidas a pesar de su contenido incorrecto” (Bäcker, 2016: 144). Así, la fuerza del penado para vivir *asimilando* consciente la *sociedad de normas* es el juego de premios y castigos, es decir, *acomódate*, obedece o, de lo contrario, olvídate de tu aspiración de salir en libertad.

La minucia no es menor: el recluso ha de *acomodarse a* desenvolverse entre las propias paradojas que lo circundan, *asimilando* su condición entre las adicciones, la violencia, la tristeza y los fenómenos propios de vivir bajo el imperio del encierro, lo que le provoca un hálito de desesperanza porque es imposible para él *asimilar* consciente y responsablemente la idea de vivir, disfrutar la vida, prepararse para ella, para la libertad. Esto genera una profunda insatisfacción debido a que la socialización, el trabajo, el deporte, la cultura, la recreación e incluso la sexualidad quedarán atrapados por la represión, el tabú, el delito y la maldad. Entonces, la represión contra el exceso será una suerte de *vampirismo* no clínico donde al raro, al diferente se le asocia con su necesidad de verse libre sintiéndose víctima por no tener lo que tanto anhela y por lo que tanto ha trabajado.

Hasta ahora la comunidad carcelaria no se ha visto más que a sí misma. La cárcel se ha visto como la madre que engendró al reo mientras que la autoridad, la amante de su territorio, se ha visto como una prolongación de sí misma. Sin embargo, aquí aparece una nueva frontera desconocida. Anteriormente descubrimos cómo se crea la estructura del reo, del penado, del imputado: *asimilando* el exterior a su interior y *acomodando* su interior al exterior. Pero esta estructura es una ficción vacía que establece un vínculo del uno con el otro: de la autoridad frente al reo. El riesgo de analizar esta postura es quedarnos puramente en este nivel relacional de manipulación del mundo carcelario. Al respecto, trascendencia será encontrar una fuente donde ambos claramente puedan encontrar el fundamento de interconectividad y el reconocimiento del uno por el otro.

En este escenario hay un reconocimiento donde ambos unen la función y la condición, un escenario de apego y de reconocimiento, una oportunidad para que el uno (el reo) enriquezca sus miedos y temores frente a una estructura tan cierta como invisible —la ley— y donde el otro (la autoridad) deja de ser un *yo soy (la ley)* para ser un mero soporte de los miedos y las culpas de aquél y el depositario de un lugar donde se encuentra la salida del laberinto (¡debes, conforme a la ley, estudiar, trabajar, hacer deporte, cultura!) para darle la oportunidad al penado de escuchar su corazón libre de interés; es decir, ya sin el veneno de la incapacidad de perdonar, un antifaz de autoridad marcado por la aversión de la ley y el escorzo del resentimiento humano cuyo antídoto es la oportunidad de asegurarle la esperanza y brindarle la confianza necesaria para que se abra un camino al nivel superior, el ascenso a su conciencia de responsabilidad.

Fromm (2017), impulsado por una confianza sincera en la posibilidad y en la capacidad del hombre para superar la crisis de valores que opaca su interioridad, hizo un llamado a valorar la humanidad frustrando la ilusión de la libertad individual y de la democracia que se desmorona en los regímenes totalitarios.

Los anteriores pensamientos hacen que las masas se conformen a la incerteza, al sometimiento, a pensar que no son capaces de escoger, por lo que deben renunciar a toda forma de libertad. El hombre ha sometido la naturaleza con sus medios e ingenio y ha descendido su libertad a una banal libertad de consumo donde se reduce a un simple burócrata que únicamente consume y produce entregando así su humanidad al perverso mecanismo del capital.

Es una ilusión efímera y aparente de pensar que el significado existencial se da en función de quien tiene el poder adquisitivo, lo cual es una “omnipotencia loca embriagada del vértigo del vacío” (Fromm, 2017: 118) porque el hombre posee una fuerza vital intrínseca de donde puede emerger aun en las peores situaciones y romper las cadenas alejándose de la alienación y el egoísmo miope: “el ser humano puede ser un individuo libre, en condiciones de usar autónomamente su propia razón, y para el que el amor es el fin último de la existencia” (Fromm, 2017: 118). En un ensayo, Fromm (2016) describe dos modos de concebir y vivir la existencia: el *tener* o el *ser*. La proposición disyuntiva descubre la idea que le subyace, la elección estructural del curso del desarrollo individual, el modo de pensar, de sentir y de actuar las emociones.

El preso sufre porque el curso de su propia existencia se caracteriza por la modalidad del *tener*, lo que significa que al no poder escoger la idea de posesión (material), piensa y cree que eso determina y plasma el carácter de su persona. Amén de esto, la velocidad y la voracidad de la ley, el estigma social, la sociedad del consumo y la tendencia orientada al *pathos* hacen ver al sistema legal como la hidra capitalista que devora a los delincuentes mediante la mordaz *máquina de tragar personas* (la cárcel). El reo desciende al nivel de miserables donde su ser será su condicionamiento, el cual lo reduce a poco menos que *enemigo de la sociedad y del Estado*, según las construcciones de la hipocresía legal, la mentira y el cinismo de la modernidad. Esto lo hace vivir de una manera no auténtica, o sea bajo el sometimiento de una *enseñanza forzosa* que, lejos de ser irracional, configura el *redescubrimiento del hombre*, con un camino poco tolerado y también abiertamente estigmatizado por el dilema desgarrador planteado arriba (*tener* o *ser*).

Ya Beccaria (2006: 155) refiere que el medio más seguro, pero el más difícil, para evitar los delitos es perfeccionar la educación, cuyas leyes “son las primeras que recibimos; y nos preparan para ser ciudadanos”. Ésta, de conformidad con el autor, tiene un objeto muy vasto, que excede los límites de la humanidad, es útil en sí misma para resolver los fenómenos morales o físicos y es la guía para resolver los males de la sociedad por la virtud, en lugar de hacerlo por el mando y la fuerza, mediante las cuales sólo se obtiene una disimulada y momentánea obediencia.

Es preciso abordar la educación en la cárcel con profundidad y seriedad responsables, mediante un razonamiento objetivo para rescatar la autenticidad del aprendizaje y del conocimiento, debido a que, al limitarnos a un matiz lúdico, podemos caer en argumentos falaces, carentes de sustento y de visión. ¿Quién educa en las cárceles? Pregunta importante porque por muchos es conocido que en esos sitios medran la violencia, las drogas y la decadencia (nótese que las actitudes del reo en torno a la educación son paradójicas: podría parecer tonto incentivarlas porque, al hacerlo, éste ganaría conciencia de sus circunstancias y, como el conocimiento es poder, se le dotaría de armas que lo harían más peligroso). La respuesta implica afrontar el menosprecio por las garantías consignadas en la Constitución Política mexicana que cito nuevamente:

Artículo 18: [...] El sistema penitenciario se organizará sobre la base del respeto a los derechos humanos, del trabajo, la capacitación para el mismo, *la educación*, la salud y el deporte como medios para lograr la reinserción del sentenciado a la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir, observando los beneficios que para él prevé la ley (CDHCU, 2021: 20).³

En mi opinión “sin una buena escuela, la sociedad será su reflejo” (Cárdenas, 2019: 78). Aquí rescato la matriz inicial: la tenden-

3 El destacado es mío.

cia social hacia la criminalización del temible delincuente *a priori* y la necesidad de sujetarlo *a posteriori*. Entonces, ¿por qué ocuparse en educar a quien resultó ser un fracaso, a quien, además, atentó contra los bienes de una sociedad?

Puedo explicar por qué se me ocurrió el tema de este ensayo y cómo construí la matriz y el metamodelo expuesto. Con el paso de los años durante mi internamiento, me atreví a encarar el problema de modo eficiente y me dispuse a observar lo que de cierto es conocido acerca del fenómeno penitenciario. Con la esperanza de aclarar qué es lo que determina el valor de educar en la prisión, me propuse analizar los descubrimientos que pude develar de *mi propio yo* en tal escenario.

Sorprendido, advertí que analizar sistemáticamente lo que hacíamos y lo que no hacíamos los reos dentro de las aulas de clases tenía un propósito. Lo que las autoridades pasaban por alto y lo que nosotros los cautivos intuíamos contenía la respuesta. Me di cuenta de algo que resonaba todo el tiempo en mi mente: ¿para qué me dan este *saber* si no se me permite *ser libre*?

HUMANISMO CARCELARIO

¿Para qué me dan este *saber* si no se me permite *ser libre*? Este ensayo da esa respuesta y no es algo que pueda asumirse como una simple conceptualización (*saber sin ser*); por el contrario, es *un proceso que revela lo que el aprendizaje me aportó en el encierro*.

Al menos durante la extensa indagación con personas reales en encierro (el aprendizaje significativo), el axioma fue que el aprendizaje siempre depende de las instituciones, de las políticas públicas, de las universidades, de los grandes pensadores involucrados activamente en la transformación de la sociedad, pues de tales actores depende el bienestar comunal. En cambio, el sistema penitenciario ha tendido a reproducir esquemas de aprendizaje arcaico que no están adaptados a las nuevas tendencias ni realidades que se precisan para la construcción de un individuo dotado de hábitos, valores

y virtudes que permitan, al menos, sentir que la cárcel crea seres que inciden en la sociedad.

Las grandes mentes que salen del sistema penitenciario parece ser una frase contradictoria, pues, si bien existen seres brillantes que, gracias al aprendizaje, pudieron comprender con notable intuición cuál fue el propósito y el porqué de su ingreso al penal en calidad de victimarios, no es algo que nos encontremos cada día. Una de tantas razones de esta escasez es la negligencia que está anclada en la armadura de la burocracia creciente y un puñado de personas que *no quieren hacer bien las cosas* para las prisiones en México. En efecto, el trabajador burócrata no se dirige a producir en cantidad y calidad servicios orientados a la educación en contextos carcelarios.

Recordemos que, con base en nuestra matriz de interpretación, el presidio se basa en un sistema legal y de directrices operativas por que no se encamina a liberar seres presos, calificados para la vida en libertad, sino a retenerlos y expulsarlos sin atender criterios de calidad en la transformación personal (anterior sistema de derecho que se conoció como el *derecho penal de autor*) ni mucho menos a definir a los presos a través de características que hagan visible su rendimiento en encierro ya sea como trabajador, como deportista, como gente destacada en el estudio o en algún arte.

Quienes piensan que esto es adecuado ignoran que la educación únicamente puede dar excelentes resultados si es prioritaria y si se efectúa mediante el trabajo arduo y sistemático. Sin embargo, no se logrará algún resultado profundo sin involucrar a la sociedad, la mejor sociedad: los profesionistas del derecho, las universidades, las instituciones públicas con los mejores académicos. Me explico: inteligencia, imaginación y saberes son esenciales para encontrar los resultados eficaces en la tarea de *readaptar* al penado. ¿Por qué no existe este tipo de situaciones?

Esto ocurría hasta 2008, año en que se reformó el sistema de justicia mexicano para dar paso a una *vacatio legis* de diez años. Hasta 2018 el nuevo sistema de justicia dejó atrás el sistema panóptico radial y el paradigma del derecho penal de autor que perseguía un fin: *readaptar* al delincuente. *Contrario sensu*, la reforma y puesta en marcha del sistema acusatorio busca y persigue castigar, sí,

pero ya sin reformar debido a que nos encontramos ante un novísimo paradigma penal: el *derecho penal de acto*, sin relación con el anterior sistema.

Pero, de hecho, esto no es así porque sólo un minúsculo grupo de trabajadores intelectuales se encuentra involucrado en la organización y el funcionamiento del nuevo sistema. La mayoría de ellos actualmente trabaja en el sistema de justicia. Jueces, fiscales, defensores, como operadores que componen las instituciones del sistema penal, ponen en marcha las ideas, la fuerza y la voluntad que se originan en sus mentes para trabajar en lo que la empresa adversarial demanda.

Personalmente, guardo algunos recuerdos de mi “excelente” escolaridad superior en el Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social (PESCES) de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). En él tratábamos con problemas que yo no entendía nada, sobre cómo el conocimiento me estaba liberando, hasta que un día me di cuenta de que bastaba, simple y mecánicamente, con fijar un nivel de partida horizontal cualquiera que fuera para, posteriormente, igualar mis procesos de aprendizaje con lo que fuera sucediendo en el escenario exterior. ¿Cuál fue el resultado?

El modelo humanista de Glasser⁴ y Asstolfi (1999) me hicieron comprender el sentido *del error*, la falta de las condiciones óptimas en el encierro, de ver cómo los modelos de aprendizaje implicaban un desafío, trascender mi forma de aprender conocimientos y saberes inermes —*ergo*, conocimientos en estado pasivo, pues no permitían tomar acción en mi vida cotidiana— y empezar a generar una transformación que me orientara a sembrar acción con las ideas que yacían en las fuentes de conocimiento de donde las estaba obteniendo: profesores, libros, experiencias...

4 William Glasser (1925-2013) fue un reconocido psiquiatra estadounidense que realizó importantes contribuciones no sólo a su principal disciplina como ciencia médica dedicada a la salud mental, igualmente, a partir de sus desarrollos teóricos y prácticos, aplicó sus interesantes conclusiones a la mejora del proceso de aprendizaje (Derramamagisterial, 2015, s/p).

Y es que *el error* enmascaraba mi progreso. En cambio, el *descubrimiento* me permitía transformar y descubrir una auténtica actividad intelectual que, creativa, dejaba ir con toda injusticia, los mores y mitos del presidio. Las etiquetas y los estigmas que arrojaban mi piel, mi uniforme, se cayeron en trocitos para justificar el plural *nosotros* los presos. Los ignorantes poseíamos nuestra libertad a la hora de decidir en la mente. “El error es fuente de angustia y de estrés” (Asstolfi, 1999: 3). ¿Quién no ha tenido miedo de errar? Todos con dificultades somos capaces de relacionar con claridad nuestros errores, las causas y las emociones con lo que sucede.

¿Qué debía hacer? El reglamento. ¿Qué debía comer? No tanto el reglamento. ¿Con quién estar? El reglamento. ¿A qué hora dormir? No tanto el reglamento, ¿Quién te puede visitar? El reglamento. ¿Qué literatura puedes estudiar? No tanto el reglamento. Es cierto, me veía influido por una gran cantidad de limitantes (no se encontraba conmigo mi entorno familiar, era un desdeñado social, la sexualidad estaba condicionada —como muchas actividades— a horarios, rutinas y protocolos). Mientras tanto, me transformaba académica y laboralmente en el encierro. Mi mente creativa empezó a adquirir conciencia de mi propia vida como docente, de mis habilidades para llegar a dirigir, con mi comportamiento, clases y seminarios para otro grupo de presos como yo. Veía en mi propio proceso un algo diverso en mi forma de actuar y mi decisión final fue *se puede cambiar porque se puede elegir*.

Empecé a enumerar tipologías de los errores humanos, de los jurídicos, de las escuelas de derecho, de las palabras que asumía para describir, de mis circunstancias y realidades. ¿Qué bien común nos estaba dejando esta realidad donde se materializaba mi primera visión: *humanizar el derecho*?

Al razonar, bajo el juego de premisas y del de las circunstancias, las costumbres, la comprensión de las “palabras y las cosas” (Foucault, 2016: 165), el problema del funcionamiento didáctico y del aprendizaje significativo tuvo bases y fundamentos para sostener nuevas convicciones y asumir que “la educación es la semilla de la transformación y quizá el más humano y humanizador instrumento

para que en las cárceles la vida en el encierro sea de aprendizaje y no se oriente a medrar el sistema” (Cárdenas, 2019: 65).

Es importante educar al maleducado. Aun si está condenado. Aun con sus torcidas ideas porque estoy convencido de que, si la mente puede generarlas, también puede cambiarlas, porque hay que pensar en un adecuado acondicionamiento, porque su internamiento es resultado de un error humano. Los aspectos positivos despiertan el alma humana incluso en el preso: “La cárcel educa, no sólo es una fatalidad irreversible y cualquier preso puede reponerse de lo mala que haya sido su vida, pero ello no implica que se vuelva indiferente ante sus compañeros, sino todo lo contrario” (Cárdenas, 2019: 65).

Lo importante aquí es cómo entregar la voluntad, si ésta no se tiene, a algo que sea superior. No dejo de apreciar el velo de la realidad eufemística de la reinserción y el tufo operante del paradigma inexistente, pero vigente, de la readaptación. El caso es que el aprendizaje lo atraviesa todo. Mi interpretación busca despejar el ruido, la confusión y la ignorancia.

El artículo 18 constitucional, que ya referí, afirma que “el sistema penitenciario se organizará sobre la base del respeto a [...] la educación [...] para lograr la reinserción del sentenciado a la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir” (CDHCU, 2021: 20). Con todo, anclarse a lo que promete la palabra escrita —esto es, la mentira subjetivada— es comprar un sueño irreal de libertad porque la educación y el aprendizaje no pueden fincarse más que en la verdad que depara la vida a cada uno de los penados: su propia transformación. En el aprendizaje se puede invocar, sin juicio, las razones, los conocimientos y el mirar de las cosas, discriminando entre lo superficial, lo esencial, las fronteras de lo que es un mero mirar de la cárcel: la comprensión de las causas y las raíces del sufrimiento humano.

El aprendizaje implica entender que las ataduras de la ley establecen las pautas de acción para que el reo lleve a cabo su propia contemplación y una transformación mental a fin de que ésta deje de ser un proceso especulativo (promesa de la ley) para irrumpir en la oscuridad de la ignorancia y delimitar los contornos del ser

del preso con las vestiduras del conocimiento, dando respuesta al misterio de vivir en el encierro.

Al llegar a este punto, el amago de la individualidad se ha transformado, la amenaza de la ley se doblega delante de la fuerza del humanismo educativo que vive del *ya no soy yo*, la chispa del conocimiento que nos invita a la acción: vestir la desnuda conciencia en un eterno ahora con las formas y los métodos del aprendizaje, donde existe la comprensión de que sólo hay vida. Sólo *ser* y que un *saber sin ser* carece de un *hacer*.

REFERENCIAS

- Astolfi, Jean Pierre (1999), *El “error” un medio para enseñar*, Barcelona, Díada Editorial.
- Bäcker, Carsten (2016), “Ley y justicia en conflicto. La fórmula de Radbruch en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional Federal”, en María Elósegui Itxaso (dir.), *Los principios y la interpretación judicial de los derechos fundamentales. Homenaje a Robert Alexy en su 70 aniversario*, Zaragoza, Fundación Manuel Giménez Abad de Estudios Parlamentarios y del Estado Autonómico, pp. 207-228, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5600125>>, consultado el 16 de junio de 2021.
- Beccaria, Cesare (2006), *Tratado de los delitos y de las penas*, México, Porrúa.
- Cárdenas, Miguel Ángel (2019), *Descenso al infierno, la prisión en carne propia*, México, Lectorum.
- CDHCU (2021), *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Diario Oficial de la Federación*, 28 de mayo, <<https://mexico.justia.com/federales/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos/gdoc/>>, consultado el 16 de junio de 2021.
- Derramamagisterial (2015), *William Glasser y su teoría del aprendizaje*, entrada de blog, <<https://blog.derrama.org.pe/william-glasser-y-su-teoria-para-mejorar-el-aprendizaje/>>, consultado el 16 de junio de 2021.
- Foucault, Michel (2016), *La sociedad punitiva*, Buenos Aires, FCE.

- Foucault, Michel (2015a), *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*, México, Siglo XXI.
- Foucault, Michel (2015b), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.
- Fromm, Erich (2017), *El divulgador de la psicología social*, Barcelona, Salvat.
- Fromm, Erich (2016), *Del tener al ser*, México, FCE.
- Giardini, Anna, Ilaria Baiardini, Barbara Cacciola, Marina Maffoni, Laura Ranzini y Francesca Sicuro (2017), *Jean Piaget. El investigador del desarrollo cognitivo*, Barcelona, Salvat.
- Lea, John (2016), *Delito y modernidad, Nuevas argumentaciones en la criminología realista de izquierda*, México, Ediciones Coyoacán.
- Wikipedia (2021), *Rat race* <https://es.wikipedia.org/wiki/Carrera_de_la_rata>, consultado el 16 de junio de 2021.
- Vivirtiempo (2019), *Qué es la carrera de la rata y cómo salir de ella*, <<https://vivirtiempo.com/la-carrera-de-la-rata/>>, entrada de blog, consultado el 16 de junio de 2021.
- Zaffaroni, Eugenio (2016), *El enemigo en el derecho penal*, México, Ediciones Coyoacán.

Llegada y travesía, caminando con estudiantes en reclusión: mi viaje como docente del PESKER

Noé del Ángel López

Nuestras vidas empiezan al terminar el día en que guardamos silencio sobre las cosas que importan.
Martin Luther King Jr.

PALABRAS INICIALES

Hablar, contar las experiencias vividas en instituciones carcelarias desde el ámbito académico, resulta un reto enriquecedor ya que la tarea docente en contextos penitenciarios no sólo conduce a una función de enseñar a *personas privadas de la libertad* (PPL), sino que va más allá; es decir, permite observar y dar seguimiento al desarrollo y al crecimiento de cada uno de estos estudiantes, quienes cuentan con grandes capacidades que, de alguna forma, fueron mal orientadas y hoy al vivir en el encierro están reprimidas. Sin embargo, el incorporarse al Programa de Educación Superior en los Centros de Reinserción Social (PESKER) del Distrito Federal, hoy Ciudad de México, les concede la oportunidad de reconocerse, aprovechar dichas capacidades y en algún momento la posibilidad de explotaras.

Este contexto representa un gran desafío y la oportunidad de contribuir, recrear y reproducir escenarios que permitan, de manera integral, una intervención que construya, que aporte sentido crítico y reflexivo y satisfaga el proceso de enseñanza-aprendizaje en favor de este grupo de estudiantes.

Mi primer acercamiento a estos espacios fue entre 1981 y 1982, cuando estudiaba quinto o sexto año en la Escuela Nacional Preparatoria número 2, Erasmo Castellanos Quinto, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Como estudiante y deportista, mantenía una buena relación con el director escolar, quien invitó a mi equipo a participar en una visita académica al Centro de Reinserción Social Santa Martha (conocido simplemente como Santa Martha) del Distrito Federal.

Recuerdo que la visita tuvo una duración de entre dos y tres horas, tiempo que invertimos para cruzar y acreditar los diversos filtros que existen en el interior de una cárcel hasta poder iniciar nuestro recorrido por las instalaciones.

Como parte de la visita recorrimos los diversos espacios que conforman la infraestructura de la penitenciaría. Estuvimos en el Centro Escolar, los talleres donde los internos realizan una gran variedad de manualidades —algunas verdaderas obras de arte, tallas en madera, monedas, hechas de alambre de cobre, pintura, etcétera—, un pequeño espacio denominado *auditorio* y otro nombrado *capilla*, el *pueblito* —ahí se comercializan diversos productos—, la zona de la cocina —en la que se prepara el *rancho* (los alimentos que se distribuyen a los internos)— y pudimos degustar tortillas recién hechas y bolillos apenas salidos del horno, caminamos por el gimnasio y el campo deportivo, sitio en se juega futbol y futbol americano. Ese día conocí el mote y al equipo de los Perros de Santa Martha, debido a que estaban entrenando en el campo.

Después de concluir nuestro recorrido y conversar durante ese tiempo con varios internos y autoridades del penal, convenimos en regresar para jugar futbol con ellos. Transcurrieron varias semanas en lo que se tramitaban los permisos de acceso. Una vez obtenidos, regresamos a jugar en tres o cuatro ocasiones, mismas que mis espinillas aún recuerdan, ya que jugaban con tanto entusiasmo que rebasaba su ánimo y se manifestaba con diversas emociones físicas. El último juego que compartimos nos pidieron que les regaláramos nuestros uniformes, lo cual consentimos, principalmente porque ellos estaban uniformados de manera muy, muy sencilla.

Este breve encuentro me dejó dos sensaciones que experimenté de manera simultánea. Por un lado, fue grato convivir con esa parte de la sociedad que se encuentra en un estado de contención y también darme cuenta de que existen esas personas que, por diversas circunstancias —como su entorno o las decisiones tomadas—, han caído en el reclusorio. Por otro lado, la de conocer, a mis 17 años, una entidad llamada *sistema penitenciario* que me mostraba una parte de su músculo, aquel que se aplica a quienes cometen algún ilícito. Mediante esta estructura, la sociedad procede en contra de quien la agrede privándolo de su libertad, con el fin de modificar su conducta y que, con el paso del tiempo, logre reincorporarse en su seno.

Hasta aquí esta pequeña semblanza de aquella primera experiencia que me llevó a conocer una institución carcelaria, que algo sembró en mí y que, con el paso del tiempo y las oportunidades construidas, me llevó a mi segundo encuentro, esta vez en condiciones completamente distintas.

COMIENZOS EN LA UACM

Al incorporarme a laborar en 2002 en la Universidad de la Ciudad de México (UCM) —hoy Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)— y tras haber participado como enlace entre la UACM y el sistema penitenciario del aciago Distrito Federal gestionando autorizaciones para ingresar materiales de obra para la construcción de aulas en el centro escolar —lo cual se derivó del acuerdo de colaboración interinstitucional de 2005 entre esa universidad, a través del naciente PESKER, y el sistema penitenciario (UACM, 2004), trabajo que los internos realizaron con singular entusiasmo—, tuve una segunda oportunidad de acercarme a la célebre y emotiva inauguración de espacios educativos de nivel universitario dentro de un reclusorio. La oportunidad de participar y estar presente en tales situaciones me resultaba impensable. En ese momento sentí una campanada dentro de mí que me llevó a poner todo lo que, tras diversas vicisitudes, comencé a hacer en 2012 en el Reclusorio Preventivo Varonil Norte (RPVN). Aquí comienza mi travesía de la

educación en contextos de encierro. Para tratar esta experiencia, es necesario identificar el espacio carcelario.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2020, s/p) indica que la palabra *cárcel* proviene del latín *carcer, -eris*. El derecho penal la define como “edificio o lugar destinado a la custodia y seguridad de los presos”. Por su parte, la Enciclopedia Jurídica (2020: s/p) precisa que es un “edificio público que por la seguridad de los ciudadanos se halla destinado al castigo o rehabilitación de los delincuentes, según los casos, mediante la privación de la libertad”.

Por otro lado, de acuerdo con las Reglas de Justicia Penal, de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en el apartado sobre detenidos y presos, se entiende por *preso* o *persona presa* a todos aquellas PPL “como consecuencia de una condena por razón de un delito” (ONU, 1994: 6). De igual manera, la Asamblea General de la ONU, en su Resolución 43/173, del 9 de diciembre de 1988, relacionada con el conjunto de principios para la protección de todas las personas sometidas a cualquier forma de detención o prisión, en su Principio 28, reconoce que

La persona detenida o presa tendrá derecho a obtener, dentro de los límites de los recursos disponibles si se trata de fuentes públicas, cantidades razonables de materiales educacionales, culturales y de información, con sujeción a condiciones razonables que garanticen la seguridad y el orden en el lugar de detención o prisión (ONU, 1988: s/p).

Por su parte, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, expresa en su artículo 18, párrafo 2 que

El sistema penitenciario se organizará sobre la base del respeto a los derechos humanos, del trabajo, la capacitación para el mismo, la educación, la salud y el deporte como medios para lograr la reinserción del sentenciado a la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir, observando los beneficios que para él prevé la ley. Las mujeres cumplirán sus penas en lugares separados de los destinados a los hombres para tal efecto (CDHCU, 2021: 20).

Se establecen como *derechos* el trabajo, la capacitación para el mismo, la educación, una adecuada clasificación y ubicación, el tratamiento, la sustitución; como *beneficios*, el tratamiento preliberacional, la libertad preparatoria y la remisión parcial de la pena, la adecuación y la modificación no esencial de la pena de prisión, así como la asistencia pospenitenciaria (Peláez, 2000: 17). Por último, la Ley de Ejecución de Sanciones Penales y Reinserción Social para el Distrito Federal, aduce que

Artículo 92. Régimen educacional. Todo sentenciado que ingrese a un Centro Penitenciario será sometido, conforme al examen pedagógico que se le practique, al régimen educacional que corresponda: alfabetización, educación primaria o secundaria, siendo éstos obligatorios. Ello sin menoscabo de que quienes estén en aptitud prosigan sus estudios de educación media superior y superior.

Artículo 93. Educación. El objetivo de la impartición de educación en los Centros Penitenciarios es dotar a los sentenciados de una mejor preparación académica para coadyuvar a mejorar sus condiciones de vida una vez que regresen a la vida en libertad (ALDF, 2011: 21).

Actualmente, a partir del reconocimiento del derecho a la educación en los ámbitos nacional e internacional, las PPL pueden incorporarse en esta etapa dentro del proceso de reinserción social; es decir, tener acceso a la educación inclusive de nivel universitario, como lo refiere un estudiante del PESKER:¹

La educación es uno de los principales pilares de nuestra sociedad, y más aún al interior de una penitenciaría. No sólo es educar, es reeducar a las personas (en este caso internos) y hacer de los salones de clase un punto de encuentro en el cual se permita al estudiante universitario expresar su punto de vista, pero ya no al azar, que sus opiniones estén

1 Reproduciré algunos testimonios de las PPL recogidos en los ya mencionados RPVN y Santa Martha, además del Reclusorio Preventivo Varonil Oriente (Reclusorio Oriente) y el Reclusorio Preventivo Varonil Sur (Reclusorio Sur). Por respeto a su privacidad y sus aportaciones haré uso de seudónimos (distinguidos con letras cursivas).

sustentadas en un conocimiento académico, científico y no sólo en experiencias de vida [*Jesús* (Reclusorio Oriente)].

Sin embargo, es importante notar que las instalaciones de las penitenciarías y, por ende, de sus centros escolares, tienen diversas carencias y se enfrentan a varias limitaciones. Me refiero a que el proceso por momentos parece entrar en un letargo, pero a pesar de esto se han realizado los esfuerzos para tratar de habilitar los espacios y dotar a los estudiantes de las herramientas y equipo necesarios para llevar a cabo sus estudios en los diferentes niveles educativos.

Hablar de estudios en ambientes carcelarios implica coexistir con una serie de restricciones, algunas de las cuales narran el interés por la educación y la insistencia por contar con el reconocimiento de los procesos educativos que se desarrollan en su interior y los saberes críticos que las PPL son capaces de generar durante su formación universitaria:

Los salones de clase de la UACM en el sistema penitenciario tienen una utilidad más allá de la enseñanza. Es ahí donde el interno recobra su dignidad de persona, es ahí, donde ya como estudiante universitario, reflexiona sobre lo ocurrido en su vida. Cada día que un alumno acude a clases está adquiriendo conocimiento que le dará las herramientas necesarias para enfrentar la vida en libertad [*Rafael* (Reclusorio Oriente)].

El sistema penitenciario en México tiene una constante que cruza por diversos escenarios: debilidades en la procuración e impartición de justicia, el hacinamiento, la sobrepoblación, las notables consecuencias de la corrupción, la deficiencia de servicios y un largo etcétera. Con todo, considero alentador haber llegado —al menos en la Ciudad de México— a considerar la educación universitaria como un elemento clave del proceso de reinserción social. Resulta entonces pertinente orientar recursos y esfuerzos para lograr que la población de PPL con el tiempo encuentre un motivo suficientemente robusto que la haga formar parte de este contexto educativo.

LA TRAVESÍA

Los pasos de este gran viaje comenzaron en el RPVN. La primera experiencia que tuve con los estudiantes fue la de encontrarlos esperando el inicio de la clase. Me presenté y comencé a establecer la comunicación y a interactuar para conocernos y definir los parámetros del desarrollo de las sesiones y la forma de evaluación con la cual estaríamos trabajando durante el semestre.

Dada su condición, fue necesario hacerles llegar los materiales de lectura que serían utilizados en cada sesión. Por consiguiente, les dejé algunas cosas para que comenzaran a trabajar. Conforme avanzaron las clases me di cuenta del compromiso y avidez con la que revisaban las lecturas y mostraban su interés por participar en el desarrollo de la clase, lo cual me dejó, en primera instancia, satisfecho y con muy buena impresión, misma que se ha repetido en todos los planteles carcelarios. Desde luego, he de mencionar que no todos los estudiantes responden con el mismo ímpetu pues hay excepciones, pero en general trabajan bien y algunos muy bien.

Los Centros de Readaptación Social de la Ciudad de México cuentan con un centro escolar y éstos, a su vez, tienen una pequeña biblioteca con un acervo modesto.² Asimismo, los profesores de la UACM podemos introducir fotocopias y unidades de disco con información de las materias que se imparten. Por esta razón, se proporciona a los estudiantes materiales complementarios que permitan generar la apropiación de conocimiento a fin de construir aprendizajes valiosos en sus diversas dimensiones. Así, a cada estudiante se le hace llegar una carpeta con todos los materiales que serán utilizados durante el curso y otros complementarios.

Observar esta forma de trabajo me permitió identificar las capacidades que desarrollan los estudiantes ya que, como parte del proceso de evaluación, es necesario que realicen la exposición y un ensayo de un tema que les interese, pero que esté relacionado con la asignatura que están cursando. No deja de sorprenderme la proac-

2 Para ampliar la información se pueden consultar datos específicos en PESKER-UACM (2017), donde se señalan los recursos por número de ejemplares con los que cuentan las bibliotecas de los Centros de Reinserción Social de la Ciudad de México.

tividad que tienen para involucrarse con su actividad y encontrarme que sus exposiciones contaban con la adaptación de un equipo de cómputo y un cañón para lograr una mejor presentación y puntuación, además de haber enriquecido la bibliografía inicial con documentos proporcionados por sus familiares, quienes contribuyeron no sólo con el apoyo moral, que en estas condiciones es necesario, sino que obtuvieron materiales útiles para una mejor elaboración de su trabajo escolar universitario.

La educación es un derecho que hace a la condición del ser humano, ya que a partir de ella se construye el lazo de pertenencia a la sociedad, a la palabra, a la tradición, al lenguaje, en definitiva a la transmisión y recreación de la cultura, esencial para la condición humana (Scarfó, 2003: 291).

El estudiante que cuenta con la oportunidad de acceder al servicio educativo en reclusión busca afianzarse, explotarlo y obtener el mejor provecho de esa oportunidad que le brinda el sistema y que, en algún momento estando en libertad, le será necesario para reincorporarse a la sociedad con mejores oportunidades:

La frase “El conocimiento, patrimonio de la humanidad” sirve de espejo para que no sólo el sistema penitenciario, sino también otras instituciones, puedan ver reflejado un cambio real e implementar soluciones a ciertos problemas. Se podrá demostrar que aquellos que han invertido su esfuerzo, su tiempo y que tienen la voluntad de aprender, están en condiciones de coadyuvar con el sistema penitenciario, ya sea directa o indirectamente, para evitar reincidencias. Y lo más importante, entregar a la sociedad personas con la capacidad de reflexionar antes de actuar, de dialogar y no pelear, de poder expresar lo que piensa de una forma clara y congruente. La oportunidad no es para todos, es para quienes están dispuestos a dar lo mejor de sí mismos, para aquellos que han decidido cambiar y que desean ser parte de una familia, ser parte de una sociedad [*Luis* (RPVN)].

Estas características son evidencia de que una persona que tiene acceso a la educación es capaz de generar, deconstruir y reformular sus actitudes incluso estando en el encierro, ya que su objetivo cambia, aun sin considerar las razones que lo llevaron a ser privado de su libertad. No carece por completo de una dinámica social y de interacción con el exterior, puesto que cuenta con enlaces en ese sentido mediante sus familiares y la formación impartida por sus profesores. El estudiante, al comprender la interrelación existente en las dos esferas que lo cruzan —la libertad y el encierro—, crea valores que lo fortalecen al articularlos con su realidad, lo que genera un impacto positivo en él y puede concebirse como sujeto de cambio. Notable virtud y desafío:

Todo proceso escolar se realiza a partir de un conjunto de relaciones sociales, institucionales, pedagógicas y personales que se materializan en los sujetos de la educación: maestros y alumnos. Las particularidades de la dinámica de esta relación obedecen a múltiples determinaciones, unas provienen del orden social e institucional y otras de los procesos específicos de la relación. Al mismo tiempo, la relación educativa se revierte tanto hacia los sujetos que la sufren directamente como hacia los procesos sociales e institucionales que la condicionan (Díaz-Barriga, 1995: 55).

Lo anterior reafirma que esta relación dialógica, característica del proceso educativo, es una condición recíproca que permite conjugar una serie de factores importantes para formalizar el aprendizaje significativo, estableciendo de manera implícita un carácter permanente al contar con un ambiente favorable para el desarrollo de actividades educativas.

En otro momento, después de un álgido debate en clase sobre la libertad de expresión, me surgió la inquietud de incorporar a la discusión dos cosas que consideré importantes en ese momento: por una parte, el aspecto crítico que se obtiene en la formación académica; por otra, el aspecto reflexivo que el encierro puede provocar en las personas, para lo cual elaboré una pregunta detonadora, *¿consideras a la penitenciaría como un espacio reflexivo*

*para la libertad de expresión y la formación crítica?*³, que se vinculó con su percepción acerca de incorporarse a la universidad como estudiantes:

Perder la libertad tiene una connotación diferente para cada miembro de nuestra sociedad, la apreciación que cada persona tiene varía. Me atrevo a decir que para hablar de un espacio reflexivo para la libertad de expresión y formación crítica al interior de una penitenciaría es necesario conocer el sistema, cuál es la estructura administrativa y operativa, cómo está jerarquizada y organizada, cuáles son sus objetivos, sus fines y sus metas. Para quienes tenemos la oportunidad de participar en el PESKER la percepción es diferente [*Ramón* (Reclusorio Sur)].

La libertad de expresión en forma crítica es un excelente tema y una gran oportunidad, porque de una sesión a otra se da el proceso de reflexión, y aun en el momento que se lleva a cabo la lectura que nos deja, ya podemos interactuar de forma suficientemente crítica y con libertad durante las sesiones; pero esa libertad sólo es posible expresarla dentro de estas cuatro paredes, sólo en el espacio reservado para la universidad; después de la malla, no lo puedo hacer. Porque si ejerzo mi libertad de expresión en los pasillos corro tres riesgos: 1) que me castiguen, 2) que me madreen y 3) que me trasladen [*Emilio* (Reclusorio Oriente)].

Tenemos que aferrarnos a cruzar el umbral doloroso de nuestra verdad, averiguarla, reconocerla, asimilarla y aceptarla. Sólo así podremos llegar a este objetivo, siendo honestos, porque la universidad es el proceso que consolida el esfuerzo de los niveles anteriores. No podemos evadir comprender teorías, mucho menos mentir al exponerlas. El hábito que el conocimiento nos ha regalado, en los trabajos, se ve reflejado y poco a poco uno se siente en otra atmósfera, ya no en la

3 Es conveniente mencionar que se permite y fomenta la libertad de expresión y la formación crítica en los diversos espacios que integran una penitenciaría, como el gimnasio, la iglesia, el campo deportivo, la zona comercial y particularmente el centro escolar. Sin embargo, la reflexión sobre diversos acontecimientos sucede en todo el espacio penitenciario.

cárcel. La universidad es la ventana a la libertad, a la utilidad y a la madurez. Cada día existen más atrevidos que se incorporan a este desafío, cada día habrá menos reincidencias [*Lucy* (Santa Martha)].

Ante este escenario, en el que podemos identificar una serie de componentes —algunos a favor de la educación, otros que ensalzan las virtudes de ser universitario, otros más que señalan situaciones represivas del sistema—, me puse a reflexionar al respecto. En mi experiencia de trabajo con estudiantes en condición de reclusión he podido identificar las capacidades que desarrolla el interno. Esas capacidades pueden beneficiar a su comunidad, dado que el proceso de formación académica, con su efecto transformador, permite que las PPL construyan nuevos lazos de pertenencia a la sociedad, planteando alternativas desde un punto de vista cognitivo, ya que pueden revalorar su condición de vida desde un enfoque disciplinario. Sin embargo, como señala Scarfó (2003: 294), los presos han sido excluidos consciente e intencionadamente de la sociedad “por haber cometido delitos contra las personas, la propiedad y los valores socialmente aceptados; su encarcelamiento no es una respuesta suficiente para solucionar este fenómeno; eventualmente todos salen”. Y aquí radica la pertinencia de preparar con éxito la reinserción de los expresos a la sociedad.

Bajo estos supuestos, me propuse desarrollar una investigación exploratoria con un tema específico acerca de las PPL en centros de reclusión, ya que esta población constituye un segmento social vulnerable y olvidado: Libertad de Expresión de PPL en Centros de Reclusión de la Ciudad de México. Su Posible Incidencia en Propuestas de Política Penitenciaria. En este ejercicio busqué reconocer significados atribuibles a dicho tema, mismos que al enriquecer la vida del interno hacen que desarrolle nuevos valores e intereses y contribuyen a la formación de su pensamiento crítico, sustentado en conocimientos científicos.

Más allá de abordar el contenido de la investigación, quiero resaltar el valor de las opiniones de algunos de los estudiantes entrevistados que han tomado la decisión de incorporarse al viaje universitario, lo que para ellos ha significado tener acceso a este

grado de estudios y en qué medida ha contribuido a cambiar el paradigma de que la cárcel es la universidad del crimen. Esto es justo el punto nodal donde mi participación como docente dentro del PESKER ha contribuido, en pequeña o gran medida, con la formación de estos estudiantes: ver la forma en que modifican sus conceptos de vida, reconsideran su condición de presos, modifican su conducta y elaboran conocimiento. Esto posibilita su desarrollo para concebirse como personas que han construido diversas subjetividades y constituirse, dentro de la cárcel, como sujetos de cambio, en libertad.

Todos los encuestados adoptaron la consideración de que la mayor fortaleza que identificaban dentro del sistema penitenciario es la educación y destacaron el valor de la universidad, con lo que incorporaron su sentido de pertenencia. Resulta significativo observar la aquilatación que hacen los estudiantes que han transitado por el espacio universitario, el cual ha modificado sus vidas y les ha permitido apreciar un lápiz, un libro, un cuaderno, un debate, un análisis, una argumentación, una reflexión, una sesión de clase y, por ende, la construcción del conocimiento. En suma, enfatizar que la educación los hace libres y reconocer ésta como la mayor libertad, comprender que el pensamiento crítico los ayuda a salir de la indiferencia y la inacción y que lo consideren como una herramienta y un medio para lograr objetivos y no como un fin, toda vez que la educación es un eje rector de su proceso de reinserción. Interpretemos el sentido de la siguiente cita:

Lo mejor que me ha pasado en la vida es estar preso. ¿Por qué? Porque he aprendido a hacer muchas cosas, a poder expresar muchas cosas que, en mi vida en libertad, no las hubiese logrado. Lo que sí puedo hacer desde aquí, interno, es, en este caso, dar clases, concientizar a mis alumnos, concientizar a las personas que me rodean, ¿sí?, porque, al final, el conocimiento que se me está dando en la universidad, ¿sí?, ese conocimiento lo estoy compartiendo con todos y cada uno de mis compañeros internos. No importa el nivel educativo, lo que importa es que se tengan ganas de cambiar la forma de pensar como indivi-

duos, y eso es lo importante y eso es lo que hay que trabajar [*Arturo* (Reclusorio Sur)].

Podemos advertir la riqueza de estos comentarios, que profundizan respecto de un ser humano que ha enriquecido su conocimiento durante su paso por los diferentes niveles educativos en las instalaciones penitenciarias, culminando en las aulas universitarias. Además, nos permite atisbar el porvenir de las PPL que han logrado alcanzar este grado de superación, ya que “estando afuera hay que pelear por el derecho a la libertad de expresión. Adentro pareciera más sencillo. El día que me toque estar afuera, pues, voy a tener que luchar, ¿contra qué? Contra todo un monstruo que se llama sociedad” [*Miguel* (Reclusorio Oriente)].

No obstante, es necesario acotar que, de la población que se encuentra recluida, es muy reducido el porcentaje de personas que se incorporan a realizar estudios en los niveles básicos e intermedios y mucho más reducida la que llega al superior. No basta reconocer el grado de transformación que sufren quienes se acercan a la educación. Sería conveniente que todas las instituciones educativas públicas contribuyeran a la formación de las PPL lo cual, como ya he señalado, es la mejor forma de reinserción, aun teniendo en cuenta que la educación en este contexto representa un reto dado su grado de complejidad y la variedad de tensiones que se producen al tratar de articularla con la norma y la política.

PALABRAS FINALES

El espacio educativo debe ser considerado como una oportunidad que brinda nuevas posibilidades a las personas que han cometido algún ilícito, haciendo hincapié en la reivindicación del ser humano. De esta suerte, es necesario repensarlo críticamente a fin de que sea aplicado en los centros penitenciarios.

El camino no se acaba. Lo que comparto son solamente algunas páginas de la satisfactoria experiencia de trabajar con estudiantes que son PPL y evidenciar que los saberes pueden florecer y conver-

tirse en elementos indispensables de la construcción de conocimiento. Por mi parte, siento la reciprocidad del aprendizaje, en el sentido que, como señala Freire (2004: 8), “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción. Quien enseña aprende al enseñar y quien enseña aprende a aprender”. Yo también he aprendido y acrecentado mi conocimiento, compromiso y motivación por estos espacios. No puedo omitir agradecer a las y los compañeros estudiantes en centros penitenciarios de la Ciudad de México por el regalo de riqueza académica. El siguiente testimonio habla por sí solo:

La universidad ha traído consigo un ambiente ajeno a este lugar. Contrastan inevitables toda conversación o puntos de vista relacionados con cualquier contexto. Es un apacible oasis.

El principio no fue fácil para mí; las clases eran extrañas y a veces incómodas; no veía sentido en las lecturas de estudio, pero, sobre todo de comprensión. Los trabajos me parecían innecesarios y muy laboriosos y el tiempo en el aula un exceso. Lento fue el proceso, como cuando he despertado, las cosas comienzan a serme familiares: mi mesa, mis compañeros y la presencia de mi profesor, siempre dispuesto, aunque en ocasiones advertí un grado de desconfianza, de temor. Creo que él también experimentó un proceso similar al mío.

Ambos en mundos distintos, la libertad sin prisión y la libertad en prisión, estructuras, mitos, creencias, ideas muy diferentes de lo que el otro vive. El profesor quizá esperaba ver rostros lúgubres (los hay), sótanos oscuros y celdas húmedas con inquilinos encadenados y peligrosos, tal vez un área verde donde se pudieran juntar a unos internos, siempre vigilados y amagados por custodios, para tomar clases. También, a lo mejor, imaginaba una comunicación difícil con los alumnos, con pocos recursos en sus acervos y mínima capacidad para interactuar.

Por mi parte, esperaba maestros pedantes, soberbios y discriminadores; sutilezas ocultando egos desproporcionados y comentarios irónicos o sarcásticos. La única forma en que podían venir aquí era porque en sus más profundos deseos estaba la oportunidad de saciar su morbo y, de ser posible, lastimar a los victimarios sociales.

Por suerte de todos, nada fue así. Mi maestro observa, en cada ocasión, un centro escolar decente, bonito, con áreas verdes y muy limpias. Aulas bastantes, como alumnos y mucha disposición para aprender.

Creo que a veces le sorprende nuestra actitud. Puede comprobar que su esfuerzo no es en vano, mucho menos el único y a veces el más intenso. Mi maestro se siente correspondido y todo lo que alguna vez llegó a imaginar o que vive cada vez que ingresa a este centro de reclusión para él vale la pena, me lo dice su puntualidad, la intensidad con la que intenta varias veces que comprendamos los conceptos, las ideas que nos enseña, pero, además me lo indica el gran respeto que nos tiene, la manera en cómo nos pregunta, nos alienta, nos corrige o nos felicita y reconoce cuando trabajamos bien.

Mi profesor es una persona educada, es una gran persona y estoy muy agradecido y por lo que hace al venir aquí, me siento orgulloso de que sea mi profesor en la universidad en este lugar. No he encontrado mejores debates y puntos de reflexión como en la universidad; no he visto lugar aquí donde se discutan sanamente temas de política, economía, psicología, seguridad, delincuencia, entre tantos otros más, y de todo tipo de ámbito.

Ahora mi tiempo tiene una parte dedicada a mi preparación académica, mis propósitos tienen que ver con esta meta y cada vez el horizonte de mi futuro es más amplio y seguro. La universidad en la prisión me ha dado libertad y entiendo que, en libertad, sin enterarme, estaba en una prisión: la ignorancia y mi limitada perspectiva me impedían observar que esta oportunidad la tuve con mejores condiciones, pero ya no me permitiré dejarla ir, otra vez [José (RPVN)].

Quiero cerrar mi colaboración con las palabras del ingeniero Manuel Pérez Rocha, primer rector y creador del proyecto educativo de la UACM, pronunciadas en la inauguración de aulas universitarias dentro del Reclusorio Oriente: “Con uno que se incorpore a la universidad, gana él, gana el sistema, gana la universidad y gana la sociedad”.

REFERENCIAS

- ALDF (2011), “Ley de Ejecución de Sanciones y Reinserción Social para el Distrito Federal”, V Legislatura, México, *Gaceta Oficial del Distrito Federal*, 17 de junio, <<http://aldf.gob.mx/archivo-f123ee4f9f73dd1f7a73a30b551bca08.pdf>> consultado el 2 de julio de 2020.
- CDHCU (2021), *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Diario Oficial de la Federación*, LXIV Legislatura <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>>, consultado el 25 de junio de 2022.
- Díaz Barriga, Ángel (1995), *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*, México, CESU-UNAM.
- Enciclopedia Jurídica* (2020), “Cárcel”, <<http://www.encyclopedia-juridica.com/d/cárcel/cárcel.htm>>, consultado el 29 de junio de 2020.
- Freire, Paulo (2004 [1996]), *Pedagogía de la autonomía*, São Paulo, Paz e Terra, <<https://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>>, consultado el 28 de junio de 2020.
- PESCER-UACM (2017), *Diagnóstico y proyección*, México.
- Peláez, Mercedes (2000), *Derechos de los internos del sistema penitenciario mexicano*, México, Cámara de Diputados LVIII Legislatura/UNAM.
- ONU (1994), *Reglas de justicia penal de las Naciones Unidas para la policía de mantenimiento de paz*, Viena, <https://www.unodc.org/pdf/crime/publications/BlueBook_s.pdf>, consultado el 6 de julio, 2020.
- ONU (1988), *Conjunto de principios para la protección de todas las personas sometidas a cualquier forma de detención o prisión*, Resolución 43/173, 9 de diciembre, <<https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/DetentionOrImprisonment.aspx>>, consultado el 11 de julio de 2020.
- RAE (2020), “Cárcel”, en *Diccionario de la lengua española*, <<https://dle.rae.es/cárcel>>, consultado el 20 de junio de 2020.
- Scarfó, Francisco (2003), “El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos”, *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, núm. 36, pp. 291-324, <http://desarrollo.uacm.edu.mx/sitios/pescer/pdf/derecho_educacion_carceles.pdf>, consultado el 6 de julio de 2020.

UACM (2004), *Convenio de colaboración interinstitucional para la ejecución de programas de educación superior, investigación, difusión de la cultura y extensión universitaria*, México <https://portalweb.uacm.edu.mx/uacm/Portals/12/Convenio_colaboraci%C3%B3n_interinstitucional.pdf>, consultado el 3 de julio de 2020.

Sentidos y desafíos de la educación en contextos de encierro punitivo: aproximaciones al programa Inside Out en la prisión de Puente Grande, Jalisco

Nadia Patricia Gutiérrez Gallardo y Citlalli del Carmen Santoyo Ramos

INTRODUCCIÓN

El programa de educación en cárceles Inside Out Prison Exchange Program (IO) comenzó a implementarse en el núcleo penitenciario de Jalisco a partir de 2016 y representa la primera experiencia de educación superior presencial en el estado. Los testimonios compartidos por los participantes que han transitado por el programa nos dejan ver que la experiencia es, sin duda, significativa y humanizante. Sin embargo, en su ejecución hemos enfrentado varios desafíos, los cuales nos han conducido a diversas interrogantes a las que intentamos responder en el presente texto: ¿qué le ha permitido al programa IO sobrevivir a lo largo de 20 años en las cárceles estadounidenses?, ¿qué sentido tiene o debería tener un programa educativo como éste en las prisiones mexicanas?

Pensar en la *educación en contextos de encierro punitivo* (CEP) implica abordar un campo que se encuentra en una tensión permanente como resultado de articular dos instituciones con lógicas de sentido contrapuestas (punitivo/premial/tratamental *versus* transformadora/liberadora/emancipadora). Así, hablar de la *escuela de la cárcel* (Suárez y Frejtman, 2012) supone reflexionar sobre una institución dentro de otra. Por tanto, creemos en la importancia de mantener en constante reflexión la cuestión acerca de sus alcances. ¿Cuáles elementos tendrían que conjugarse para que las prácticas

educativas dentro de la cárcel encuentren un sentido liberador?, ¿qué ha significado esta experiencia de aprendizaje para estudiantes de nivel universitario externos y en reclusión y en qué radica su valor?

El presente texto presenta un panorama general sobre el contexto carcelario en México y sobre las deficiencias en su sistema penitenciario. Posteriormente, planteamos una visión analítica sobre el derecho humano a la educación en cárceles, para dar pie al análisis específico sobre la implementación del programa 10 y los desafíos que ha representado en el contexto mexicano. Después, con el propósito de encontrar respuestas a los obstáculos, proponemos acercarnos a éstos a través de la comprensión de los sentidos de la educación en CEP, de manera que nos permita concebir una escuela autónoma, con una identidad propia e inserta en un proyecto político que reivindique no sólo el derecho a la educación en la cárcel, sino la resistencia a las lógicas carcelarias tratamentales y de exclusión. Finalmente, presentamos las conclusiones.

CONTEXTO CARCELARIO EN MÉXICO Y JALISCO

El año de 2008 marcó un antes y un después en el sistema penitenciario mexicano (SPM) debido a la aprobación de una de las reformas constitucionales más ambiciosas, en la historia de nuestro país, en materia de seguridad y justicia, la cual se materializa con la entrada en vigor en 2016 de la nueva Ley Nacional de Ejecución Penal (LNEP), que intentó marcar un cambio estructural de distintos niveles para eficientar el debido proceso, respetar los derechos humanos de las personas encarceladas, mejorar la vida dentro de las cárceles, así como priorizar otras formas de afrontar los hechos delictivos a través de nuevas alternativas de justicia y resolución de conflictos (CDHCU, 2016).

En cuestiones prácticas, entre las problemáticas que se buscaba solucionar era la sobrepoblación y el hacinamiento: si nos enfocamos en el estado de Jalisco, entre 2000 y 2018, el número de personas privadas de su libertad (PPL) aumentó 239 por ciento, pasando de 5 898 a 14 126. Por su parte, la Comisaría Preventiva

figura como el centro más poblado de la región con un total de 5 909 personas encarceladas, con una capacidad instalada de 2 992, de acuerdo con la Fiscalía General del Estado de Jalisco (44Lab, 2018). Complementando esta información, el observatorio de prisiones de Documenta señala que, en este mismo periodo, 41.07 por ciento se encontraba procesado en el fuero estatal y 16.48 por ciento en el federal, 51.74 por ciento de la mujeres se encontraban procesadas en el fuero estatal y 10.59 por ciento en el federal.¹

Si bien estas cifras evidencian cuán lejos estamos de alcanzar las metas de la reforma, se puede ver una gradual despresurización del sistema entre 2015 y 2018, cuando la población en las cárceles jaliscienses descendió 21 por ciento (44Lab, 2018). Aunque esto puede parecer una disminución cuantitativa relevante, cualitativamente hablando no refleja un funcionamiento adecuado en términos de acceso a la justicia, pues la “implementación del nuevo Sistema de Justicia Penal Acusatorio y Adversarial [...] ocasionó desconfianza en los policías, quienes han tenido miedo a realizar detenciones «fuera del debido proceso» y que se decrete la libertad de los detenidos por una detención ilegal” (44Lab, 2018).

En este sentido, podríamos decir que el SPM continúa intentando solventar una crisis que le es inherente y lo constituye estructuralmente, la cual se caracteriza no sólo por las condiciones deteriorantes de las cárceles, el uso excesivo de la prisión preventiva, el gran porcentaje de personas en proceso, así como la selectividad del sistema penal —elementos que Zaffaroni (2019) identifica como

1. Cómo se verá a lo largo de este primer apartado, utilizaremos datos de distintas fuentes y bases de datos. La razón es la falta de sistematización de datos estadísticos sobre las características del SPM en su totalidad, lo cual, según lo señalado por Cisneros (2014), es una de las fallas del sistema actual y deja a las prisiones mexicanas en una suerte de *caja negra* o territorio desértico. Una de las mayores consecuencias de esta falta son las discrepancias o incongruencias que se pueden encontrar entre las cifras presentadas por las distintas fuentes; además de que, tal como lo señala el autor, mucho de lo que se sabe sobre las prisiones en el país se lo debemos a los medios masivos de comunicación (noticias, películas, series de televisión, notas periodísticas, entre otros), información que, la mayoría de las veces, no corresponde con la realidad. En este sentido, como señala Zaffaroni (2019), estaríamos hablando de una *criminología mediática* que alimenta el imaginario social desde el cual se construyen estereotipos sobre la cárcel y el delincuente.

congénitos a la región latinoamericana—, sino por la falta de firmeza y confianza en la aplicación de las leyes, la ausencia de políticas pospenitenciarias y la forma en que la mayoría de los centros varoniles operan, esto es, compartiendo el control interno con grupos de PPL (Cisneros, 2014).

Todo esto nos lleva a cuestionar, en consonancia con Mora (2014) y Quirarte, Leal y González (2015), la *correspondencia estricta* del concepto goffmaniano de *institución total* con las prisiones mexicanas. Si bien es cierto que comparten algunas características —como el impedimento de la interacción social con el exterior o la ruptura del ordenamiento social básico de las actividades cotidianas—, las arriba mencionadas las alejan del control absorbente y totalizador, elementos que Goffman (2007) identifica como definitorios de este tipo de instituciones. Si a todo esto se le suma la progresiva degradación o mortificación de la persona como consecuencia del encierro (García-Borés, 2003; Valverde, 1991; Goffman, 2007), ¿cómo podría pensarse en una —posible— reintegración social?, ¿por qué si la gran mayoría de expertos en el tema, e incluso en el imaginario social, hablan del fracaso de la prisión, ésta continúa expandiéndose y legitimándose como la mejor solución a los altos índices de violencia y criminalidad?

Y es que la respuesta a estos cuestionamientos es, en realidad, un absurdo, puesto que la idea de reinserción social, así como el resto de las ideologías *re*² no son más que una ficción, pues la cárcel, desde sus inicios, como ya lo ha señalado Foucault (2008), fue crea-

2 Zaffaroni (2015) identifica en la noción de ideologías *re* los conceptos propios de la lógica tratamental —regeneración, rehabilitación, resocialización, readaptación, reeducación, reinserción, etcétera— y las define como ficciones o absurdos, puesto que la idea *re* es incompatible con la idea de deterioro. En lo que concierne a este trabajo, y a nuestro posicionamiento político-epistemológico, adoptamos el concepto de *reintegración social*, el cual es definido por Baratta (1990: 3) como “la apertura de un proceso de comunicación e interacción entre la cárcel y la sociedad, en el que los ciudadanos reclusos en la cárcel se reconozcan en la sociedad externa y la sociedad externa se reconozca en la cárcel”. De esta manera, se diferencia de las ideologías *re* en la medida en que éstas suponen un rol activo, por parte de las instituciones penitenciarias, y uno pasivo, por parte de las personas detenidas y la comunidad en su conjunto. Al hablar, pues, de reintegración social, queremos dar cuenta de un “proceso de construcción de puentes entre el adentro y el afuera en donde tanto unos, como otros, comiencen a participar en un proceso más inclusivo y menos excluyente” (Gutiérrez, 2020: 54).

da para, en efecto, *fracasar*; es decir, no para ofrecer oportunidades de reintegración social, más bien para administrar las ilegalidades y reproducir clientela a partir de la criminalización de los sectores más vulnerables, perpetuando y legitimando, así, su existencia:

[La reinserción social no es] una empresa que esté por alcanzarse o realizarse, sino de realización inalcanzable, si la institucionalización total genera condicionamientos negativos que deterioran a las personas institucionalizadas y, además, por mucho que mejoremos las instituciones jamás podremos suprimir totalmente estos condicionamientos y sus efectos deteriorantes, la institucionalización jamás podrá tener un efecto resocializador (Zaffaroni, 2015: 22).

En concordancia con la cita anterior, Daroqui (2020) nos señala que si bien dentro del actual orden social dominante no es posible concebir la abolición de las prisiones y el sistema penal, sí podemos pensar en cómo abrir grietas a sus muros deshumanizantes y, de esta manera, ofrecer alternativas al discurso hegemónico del castigo *per se* como falsa salida a los conflictos sociales. Mientras el neoliberalismo no haga factible la desaparición de la cárcel, ¿cómo deberían vivir las PPL el tiempo dentro de prisión?, y, desde nuestros distintos campos de intervención intramuros, ¿cómo y para qué tratar³ a las PPL?, ¿qué implicaciones conlleva?

Consideramos que, para responder a las preguntas aquí planteadas, resulta relevante describir la educación en CEP en México, así como plasmar un acercamiento reflexivo sobre la experiencia del programa 10 que las autoras de este artículo han facilitado desde principios de 2019 en una prisión de Jalisco.

3 Por *tratar* nos referimos al término en su dimensión relacional, es decir, a la forma como nos relacionamos con los demás, como seres humanos, personas, miembros de la misma comunidad; no en su acepción médico-psiquiátrica de *tratamiento al anormal/desviado* que es la que legitima el discurso de las ideologías *re* y con esto la lógica premial-carcelaria que en nada ha colaborado en la reintegración social de las personas que han cometido conductas tipificadas como delitos.

EDUCACIÓN EN CÁRCEL: ENTRE REEDUCAR (¿PARA QUÉ?) Y EL EJERCICIO DE UN DERECHO HUMANO (¿CÓMO?)

Uno de los aciertos derivados de la nueva LNEP es reconocer la educación en cárceles como un derecho humano, lo cual implica que todas las acciones encaminadas hacia este ámbito deben realizarse bajo los principios de universalidad, indivisibilidad/interdependencia y progresividad. Además, el Estado debe reconocer sus obligaciones de promover, respetar, proteger y garantizar las condiciones efectivas para su realización mediante distintas acciones y políticas.

En este sentido, es importante acotar que dicho reconocimiento ha implicado un tránsito entre la Ley que Establece las Normas Mínimas sobre Readaptación Social de Sentenciados y la nueva LNEP (CDHCU, 2009). La primera concebía la educación en prisiones como un instrumento que sirve a la lógica correctiva que pretende “curar” a los presos, dejando de lado la enseñanza y el desarrollo de las capacidades, fines fundamentales de la educación. De esta forma, dicha normativa obedecía a la lógica tratamental, que pretende la “reeducación” de los “desviados” por medio de instrumentos represivos y normalizadores.

Si la mayoría de los sujetos que llegan a la cárcel ha transitado un largo camino de vulnerabilidad, ¿por qué el Estado no se preocupa por comprender y atender las causas y no las consecuencias de la criminalidad de manera que se logren reducir estas condiciones de marginalidad antes de encarcelar, castigar o “rehabilitar”?

Así pues, suponer que la educación es un instrumento más del tratamiento penitenciario implica enmarcarla dentro de la ficción de las ideologías *re* pues, como lo expresa Scarfó (2006: 22), “¿cómo vamos a reinsertar a alguien que histórica, social, educativa y laboralmente nunca estuvo inserto en nada?”. Aunque la nueva LNEP, al eliminar de su discurso político el concepto de *tratamiento correctivo*, abre la puerta para sacar a la educación en CEP de dicha farfolla, esto sigue lejos de materializarse, principalmente por dos cuestiones. En primer lugar, porque la lógica premial sigue imperando en la práctica, por ejemplo, al decidir con base en la

“buena conducta” del detenido si se le admite o no en la escuela, al denegar la asistencia a clases como castigo, o al condicionar el acceso a beneficios como consecuencia de la *punititis* generada por enlistarse a la oferta educativa y no como una motivación que nace del deseo en sí mismo por estudiar, lo cual es un reflejo y una micromanifestación de la lógica clientelar que sostiene la existencia de las cárceles. En segundo lugar, debido a que las cifras referentes a la educación en cárceles, específicamente en Jalisco, reflejan que los principios inherentes al derecho humano a la educación siguen siendo irrealizables, puesto que no sólo en el contexto extramuros el Estado no cumple con su obligación de hacer efectivo el principio de universalidad, tampoco lo hace dentro de la cárcel; por ejemplo, el informe *Contextos de encierro en América Latina: una lectura con perspectiva de género* (Bologna, Safranoff y Tiravassi, 2018)⁴ indica que el nivel educativo promedio en las cárceles de México es de secundaria incompleta para hombres y mujeres,⁵ lo cual evidencia la falacia del principio de universalidad.

Si a este dato sumamos otros indicadores —por ejemplo, la ocupación y escolaridad previa a la privación de la libertad, así como tipo de delito— encontramos que, de acuerdo con la Encuesta Nacional de PPL (ENPOL), los porcentajes de trabajos fueron los siguientes: 97.3 en una actividad específica antes de su arresto, de los cuales 23.3 señaló haberse dedicado a labores artesanales, 14.4 como comerciante o empleado de ventas, 12.5 trabajador de servicios, 12 operarios de producción y 10 de trabajadores de campo. En lo que se refiere al nivel de escolaridad, los porcentajes eran los siguientes: 94.3 sabía leer y escribir, 74.3 contaba con educación

4 El objetivo del informe es ampliar y profundizar el conocimiento sobre las mujeres privadas de libertad desde una perspectiva de género y enfocándose en un análisis comparativo varón-mujer entre ocho países de América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, El Salvador, Honduras, México y Perú.

5 De acuerdo con el informe, el promedio de nivel de escolaridad tanto para hombres como para mujeres privados de su libertad en México es de 3.4, con una escala en donde 1: no fue a la escuela o primaria incompleta, 2: primario completo, 3: secundario incompleto, 4: secundario completo, 5: universitario incompleto, 6: universitario completo.

básica terminada, 18.3 con educación media superior, 4.0 con educación superior y 3.1 no tenía ningún tipo de escolaridad (INEGI, 2016).

En este punto, quisiéramos precisar la discrepancia encontrada entre los porcentajes de escolaridad señalados por Bologna, Safranoff y Tiravassi (2018) y las cifras que marca la ENPOL (INEGI, 2016), al afirmar que 74.3 por ciento de las personas presas cuenta con educación básica completa, pero engloba en ese único dato los cuatro niveles de educación básica (preescolar, primaria, secundaria o carrera técnica con secundaria terminada), lo que resulta en una cifra engañosa puesto que los indicadores actuales sobre educación en población general afirman que la cobertura varía de acuerdo con el nivel escolar y se observa que ésta se va reduciendo conforme avanza el nivel, de manera que 52 por ciento de la población entre 25 y 34 años no logra completar el nivel medio (OCDE, 2017).

Adicionalmente, en lo que se refiere al tipo de delito, tanto Bologna, Safranoff y Tiravassi (2018) como el INEGI (2016) coinciden en que la mayoría de la población se encuentra sentenciada o procesada por el delito de robo.⁶ Esto, sumado a que en Jalisco 62.4 por ciento es reincidente por el mismo delito, nos indica que “el sistema penitenciario ratifica y potencia las desigualdades que en el medio abierto ya existen” (Postay, 2020: s/p); esto es, criminaliza la pobreza (Wacquant, 2010), con lo que se contradice la famosa creencia de que en las cárceles se encuentran *los más peligrosos* y se ratifica que la prisión lleva al extremo la condición de exclusión de los que ahí se encuentran. Vemos pues, que lo que termina sucediendo es un ensañamiento por parte del Estado con aquellas personas que no han contado en el medio exterior con los elementos básicos para subsistir, encerrándolos y pretendiendo “darles” ahí adentro las herramientas que debió de haberles proporcionado antes para, justamente, no llegar ahí (Postay, 2020; Scarfó, 2016).⁷

6 Según la ENPOL (INEGI, 2016), en Jalisco se encuentran sentenciadas 58 por ciento de las PPL y 34 por ciento están en proceso por robo. Por su parte, el informe del CELIV (Bologna Safranoff y Tiravassi, 2018) nos indica que, en el nivel nacional, están en prisión por el mismo delito 56 por ciento de hombres y 34 por ciento de mujeres.

7 Consideramos importante resaltar el peligro de obviar relaciones de causalidad simples entre pobreza y delito ya que, como lo afirma Cisneros (2014: 12), resulta sustancial establecer una correlación de estas variables que no estigmatice a determinados grupos

Ahora bien, si nos adentramos al contexto específico de las cárceles en Jalisco, encontramos que sólo 28.8 por ciento de las PPL se inscribió a un programa educativo, con lo que una vez más corroboramos el incumplimiento del principio de universalidad, junto con el de los otros principios, ya que el resto de la población que no logra acceder a algún programa educativo (y que representa 72 por ciento) no lo hace debido a que no tiene tiempo (22.3 por ciento) o le falta algún documento (9.3 por ciento) (INEGI, 2016).

Además, hemos podido constatar que muchas veces los horarios de clases se cruzan con los de otras actividades laborales o culturales, lo que coloca a las PPL entre la disyuntiva de asistir a la escuela y a otras actividades o tratar de buscar estrategias que les permitan resolver satisfactoriamente estas dificultades (Gutiérrez, 2020). Todo esto evidencia la violación a los principios de indivisibilidad e interdependencia, puesto que el ejercicio del derecho a la educación no tendría que estar superpuesto a ningún otro, por ejemplo, el de practicar algún oficio.

Asimismo, se pone en duda el principio de irrenunciabilidad cuando 4.7 por ciento manifiesta que no le permiten inscribirse a un programa educativo, mientras que 5.1 por ciento refiere que no hay programas adecuados a su nivel de estudio y 39.6 por ciento expresa que no tuvo interés. Si bien los indicadores de la ENPOL no ofrecen detalles sobre a qué se refieren con *la falta de interés*, a partir de nuestra experiencia como educadoras en cárceles hemos observado que por lo general se relacionan con la falta de motivación, con los efectos inherentes al encierro (como el *carcelazo*),⁸ con una oferta educativa deficiente o infantilizada (hacer pulseras o manualidades) y, por último, la falta de programas de educación superior, lo que deja a quienes terminan el bachillerato, o que ya lo tenían al momento de ingresar, sin más opciones de estudio.

sociales, pero que sí nos permita ver “la relación profunda y compleja entre el deterioro socioeconómico de amplios sectores y el enriquecimiento desmedido de otros con el aumento de los índices de violencia social”.

8 La expresión *me dio el carcelazo* es comúnmente utilizada por las PPL en los centros penitenciarios mexicanos para referirse a aquellos efectos del encierro que suelen vivirse y sentirse con más intensidad, como la angustia o la depresión durante ciertos periodos.

Lo dicho hasta aquí devela que la distancia que hay entre la enunciación de la LNEP y su materialización, en lo que respecta a la educación en CEP, se encuentra íntimamente relacionada con las dificultades propias de dicho contexto, ya que implica una institución dentro de otra, en otras palabras, dos instituciones con lógicas contrapuestas en donde una y otra devienen contradictorias en sus aspiraciones, debido a que la institución penitenciaria considera la educación como “instrumento de corrección y moralización” (Daroqui, 2000: 123) y la educativa busca la habilitación de espacios donde se privilegien el respeto a los derechos humanos y el trato digno, la creación de condiciones que sirvan de motor para la transformación y para el bosquejo de —posibles— trayectorias alternativas a las prefijadas.

Dentro de este territorio altamente complejo y como un campo emergente y en tensión (Suárez y Frejtman, 2012) se sitúa el programa IO. ¿Qué retos se presentan a este programa —y a nosotras como docentes— al buscar que la cárcel no se escurra por entre el espacio que queremos construir como universitario o —como diría Daroqui (2000)— para que no se cuele en la universidad?, sentido tiene o debería tener un programa educativo como éste en las prisiones mexicanas?, ¿por qué es importante este tipo de experiencias educativas en la formación de profesionales y cuál debería ser el papel de las universidades en la promoción y compromiso con la educación en CEP?

IO EN CÁRCELES DE JALISCO: DESAFÍOS EMERGENTES, CONTRADICCIONES Y POSIBILIDADES

Este modelo de educación superior nació en la prisión Graterford, en Filadelfia, en 1997, con el curso titulado *The Inside-Out Prison Exchange Program: Exploring Issues of Crime and Justice behind the Walls*, cuyo principal objetivo, de acuerdo con su fundadora, Lori Pompa, profesora de la Universidad de Temple, era la promoción del pensamiento crítico, el desarrollo de conocimientos, así como la reducción de las barreras de exclusión social a fin de posibilitar el reconocimiento de todos los participantes (docentes-alumnos) en

condición de igualdad. Su método combina la educación formal con una “experiencia de intercambio sociopedagógico entre estudiantes universitarios externos y [PPL], quienes, a lo largo de un semestre, conviven dentro de un centro penitenciario como compañeros de aula y estudio” (Inside Out Center, 2020).

A la fecha, el programa IO ha sido replicado en más de 150 instituciones de educación superior, en conjunto con las instituciones penitenciarias, en casi todo Estados Unidos, Europa, Australia, Canadá y, a partir de 2016, en cuatro centros penitenciarios de Jalisco (Carrigan y Maunsell, 2014). Además, se han realizado 64 cursos de capacitación en los que se han certificado a más de un millar de profesores en 350 universidades alrededor del mundo. Cabe resaltar que la primera certificación de profesores en Latinoamérica fue llevada a cabo en 2018 en Guadalajara. Las autoras del presente texto egresaron de esa primera generación.

En México, IO surgió en 2016 con el curso Crimen, Justicia e Inclusión Social, a partir de las gestiones de la doctora Danielle Strickland, profesora en aquel entonces de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Debido a su buena recepción, las autoridades de otros reclusorios solicitaron la puesta en marcha de cursos, incluyendo uno certificado en 2017 por la Asociación Estadounidense de Prisiones (ACA, por su siglas en inglés).⁹ Dentro de este centro se pudo ampliar la experiencia al formar a cuatro generaciones, lo que dio lugar, a partir de 2018, al grupo permanente de estudio que llamamos *think tank*¹⁰ en el cual se ha desarrollado

9 Dicho centro fue inaugurado en 2013 por las autoridades estatales, bajo la lógica de régimen cerrado y para albergar únicamente casos de delitos especiales; es decir, una prisión de *máxima seguridad*. Consideramos sustancial hacer esta acotación —si bien no profundizaremos en ella— ya que, desde nuestra experiencia de cofacilitación del programa en un centro masivo, hemos encontrado diferencias sustanciales con el aquí mencionado, principalmente por tratarse de cárceles con régimen distinto, desde aspectos logísticos para entrar o salir, hasta el manejo docente en la facilitación de ciertas temáticas y sobre todo —en consonancia con lo planteado por Calveiro (2010)— por utilizar lógicas de *tratamiento de los cuerpos* marcadamente distintas (cuerpos incommunicados y vaciados en una, y cuerpos comercializables o desechables en otra), que terminan influyendo en los procesos de aprendizaje.

10 Los *think tanks* son grupos formados por exalumnos (tanto de dentro como de fuera) y docentes capacitados que se reúnen regularmente y de manera voluntaria dentro de un centro penitenciario. Los grupos se forman tomando en cuenta los intereses e iniciati-

una revista penitenciaria, misma que recientemente ha visto nacer su cuarto número.

Quienes escribimos el presente artículo hemos sido participantes y cofacilitadoras dentro de dicho reclusorio certificado. Esa experiencia de aprendizaje —en conjunto con nuestra certificación como profesoras IO, nuestro tránsito en otras experiencias educativas en CEP en Sudamérica, así como nuestra sensibilización en temas de justicia y derechos humanos— acrecentó nuestro compromiso y nuestro deseo de lucha por la justicia social.

Así, a principios de 2019, impulsamos, a través de la Universidad Metropolitana de Occidente (UMO), la primera generación IO en un centro masivo de reclusión. Dentro de éste hemos impartido el curso a dos generaciones¹¹ conformadas por estudiantes externos de la carrera de criminología y estudiantes privados de la libertad. A lo largo de este tiempo, hemos afrontado cuatro desafíos principales que, como cofacilitadoras, hemos tenido que sortear, sobrellevar y resistir. A continuación desarrollaremos cada uno de ellos.

vas de los participantes, si bien cada grupo desarrolla sus propios proyectos —los cuales pueden incluir desde programas de acompañamiento a liberados, capacitación para profesores o profesionales que deseen impartir cursos IO o talleres sobre temas como justicia restaurativa, resolución de conflictos o la desigualdad social, entre otros—. Los *thinks tanks* operan bajo el mismo modelo de IO, facilitando el aprendizaje a través de la construcción de experiencias significativas en conjunto (Inside Out Center, 2020). La traducción al español sería *tanque de pensamiento* o *laboratorio de ideas*. Estos tanques de pensamiento consisten en un grupo formado por expertos o interesados en alguna temática en particular que se reúne con cierta periodicidad para reflexionar, discutir o analizar distintas cuestiones relacionadas con cierta temática; sin embargo, recientemente se ha decidido dejar dicho término y, en su lugar, referirse al grupo como *seminario permanente* debido a la carga ideológica del término *tank* que alude a la derecha militar y el contexto histórico de la Segunda Guerra Mundial.

11 Cabe resaltar que el trabajo de la segunda generación no se pudo concluir debido a la crisis sanitaria derivada de la pandemia por covid-19, la cual irrumpió el curso en su semana 13, de 16, llevándonos abruptamente al confinamiento.

Desafío 1: entre los viejos andamios de la eterna burocracia y los nuevos caminos para otra construcción jurídico-penal-criminológica

Como ya hemos mencionado, las instituciones penitenciarias privilegian la seguridad y el control por sobre cualquier otra actividad o relación existente dentro de sí mismas. En su trasfondo, esto se relaciona con la concepción inicial de contener tras sus muros a aquellos sujetos que representan un peligro para la comunidad, en donde todo movimiento o acción deben estar supeditados a un universo de leyes y reglamentos que priorizan el orden por encima de lo demás. En este sentido, la burocracia,¹² uno de los mecanismos propios e inherentes a toda institución administrada por el Estado, dentro de la prisión se hace más estricta pues constituye una forma de demostrar el ejercicio del poder que expone toda su supremacía (Suárez y Frejtman, 2012).

En nuestra experiencia concreta, para que la primera sesión de un curso de 10 vea la luz y se materialice en la vida académica de 20 estudiantes (externos y en reclusión) durante 16 sesiones, se debe llevar a cabo una serie de diligencias que conllevan aproximadamente entre seis y ocho meses de gestiones, las cuales van encontrando algunas piedras en el camino que tienen que ser sorteadas para que el curso sea aprobado. Entre éstas están visitas constantes a las autoridades de mayor rango para presentarles el programa, el envío de correos con numerosas solicitudes y su respectiva espera de respuesta (incluso de varios meses), así como la elaboración de múltiples oficios. Esto sin mencionar la incertidumbre que caracteriza a toda institución penitenciaria pues, en nuestro primer intento de acercamiento a las autoridades, sucedió que, de un momento a

12 Weber (1993) define a la burocracia como una forma de organización humana basada en la racionalidad, que se caracteriza por procedimientos regularizados y estandarizados de división de tareas y responsabilidades, especialización del trabajo y jerarquías. De esta manera, las instituciones del Estado se organizan normativamente, mediante leyes y ordenamientos administrativos efectivos: división de tareas, supervisión, jerarquías y regulaciones que permitirían establecer precisión, regularidad, exactitud y sobre todo eficiencia. En este sentido, no es un campo de libre acción voluntaria, de favores y calificaciones personales, como ocurre en las formas preburocráticas.

otro, el director general del centro fue cambiado de puesto, lo que nos implicó comenzar de nuevo desde cero con todas las gestiones que llevábamos ya avanzadas y sin la certeza de que esta segunda vez el programa fuera aceptado.

Aquí quisiéramos resaltar que el cambio de los actores representa un problema estructural de las instituciones penitenciarias. Aquellos personajes clave que en su momento dan voto de confianza a los proyectos o propuestas, de pronto son removidos de sus cargos o trasladados a otros centros —ya sea por las mudanzas de administración gubernamental propios de cada sexenio en México o bien por contingencias de diversa índole— echando para atrás el camino avanzado.

Por otro lado, llevar el IO como un programa educativo en la cárcel implica sortear una suerte de doble burocracia, una la penitenciaria, que describimos en el párrafo anterior, y otra la tramitología propia de la institución de educación superior que avala el curso y que en nuestro caso fue la UMO, plantel Calzada.¹³ Hemos encontrado que resulta primordial, en primera instancia, lograr apelar a la sensibilidad de los directivos en cuanto a la importancia de llevar la educación superior a los CEP y, en segunda, encontrar tanto el espacio pertinente como la asignatura que en sus objetivos de aprendizaje pueda ser afín a lo propuesto por el programa IO para llevar a cabo el curso con estudiantes en formación.

La experiencia de trabajo con los alumnos externos de la carrera de Criminología nos ha llevado en varias ocasiones a reconocer la importancia de este tipo de experiencias educativas en la formación de tales profesionales. Hemos identificado que gran parte de los programas curriculares de las licenciaturas en este ámbito suelen ser predominantemente clínicos, con una marcada tendencia en la escuela positivista, la cual reduce los fenómenos criminales a constructos biológicos deterministas. En nuestro contexto, la mayoría

13 Las universidades que han respaldado el programa desde 2016 han sido la UPN, la de Guadalajara (UDG), y actualmente la ya mencionada UMO. En 2019 se intentó instaurar el programa desde el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), quien solicitó una serie de trámites muy distintos a los de las universidades anteriores con lo que suponemos que los requisitos para su puesta en marcha varían de acuerdo con cada institución.

de los planes de estudio que forman profesionales en dicha disciplina no quedan exentos de esta tendencia.

Una de las consecuencias de contar con una criminología presa del positivismo (Zaffaroni, 2019) es que ésta intenta comprender la realidad desde los muros de las aulas, pero sin aproximarse a ella, sin intentar comprenderla e investigarla tal como acontece. Esto ha creado en el imaginario de los estudiantes una falsa concepción de lo que implica *ser un criminólogo*. ¿Qué deberían hacer y aprender los profesionales de esta disciplina?, ¿qué debería enseñarse en estos programas?

Consideramos que este campo, lejos de enfocarse en los *análisis médico-psicológicos* de los *perfiles criminales*, debería centrarse en buscar respuestas a las formas particulares que adquiere el control social y el ejercicio del poder punitivo en nuestro país, de manera que, como lo expresa Zaffaroni (2019), se pueda llegar a una construcción jurídico-penal-criminológica que tome en cuenta la realidad de nuestro territorio. En otros términos, que se concentre en la indagación profunda de los fenómenos que le atañen, como la debilidad que caracteriza al poder jurídico en la contención del poder punitivo, la pluralización del ejercicio de éste, la letalidad y la autonomización policial, las desafortunadas consecuencias de la guerra contra el crimen organizado, la inmensa estratificación social reflejo de una injusta distribución de la riqueza, entre otros tantos aspectos (Schlosser, 2008).

En este sentido, en lo que concierne a la formación profesional, IO presenta una oportunidad de, en efecto, dirigir a los estudiantes a esta realidad. En palabras de una de las estudiantes externas que al momento de participar en el programa se encontraba cursando el séptimo cuatrimestre de la carrera:

Esta experiencia para mí ha sido una parte muy importante en mi crecimiento personal, así como en mi vida académica. Me ha hecho ver la criminología desde otra perspectiva, rompiendo con los estigmas que muchos de los profesionales de las ciencias sociales arrastran durante toda su vida profesional. Permitirme la oportunidad de conocer a grandes personas y convivir con ellas, para mí representa

un sentimiento que me hace querer ser alguien que logre ayudarles a resolver sus problemáticas, así como las del sistema penitenciario. Jamás olvidaré el valor que le dan a la libertad. Esto, aparte de ser dicho con palabras, es algo indescriptible que emana desde sus miradas. Estoy muy agradecida con todos nuestros compañeros de Inside Out por permitirnos ver parte de la realidad de la vida desde sus ojos [*Miriam*].¹⁴

Si apostamos a que la criminología se enfoque en comprender “los procesos de construcción social de lo criminal” (Silva, Vizcaíno y Ruiz-Rico, 2018) para diseñar políticas criminales que no ignoren las necesidades *reales* de las poblaciones, es menester tener en cuenta que existen otros temas circundantes a la comprensión de la cuestión criminal, como la criminalización de la pobreza, el desmedido encarcelamiento de personas, el endurecimiento de las penas y su poca efectividad en los procesos de incidencia y reincidencia delictiva, así como en la reintegración social (Arendt, 2003). Por lo tanto, ¿no deberían los estudiantes conocer con una perspectiva crítica esta realidad?, ¿acercarse a ella?, ¿sensibilizarse?, ¿no deberían comprender críticamente quiénes son las personas que se encuentran en las cárceles, las razones por las que cayeron en este lugar, así como las —falsas— explicaciones que el discurso jurídico, penal y mediático da a la función de la prisión y con ello la legitima (Chantraine y Sallée, 2013)?

Una vez que la universidad encuentra en IO sensibilización y utilidad en la formación de los estudiantes, termina, además, asumiendo el compromiso y la responsabilidad social que incumbe a toda institución de educación superior, lo cual implica su participación en problemáticas de su entorno de las que ésta no puede deslindarse. Además, a través de dicha participación, la universidad promueve el desarrollo social equitativo, la acción ética, así como “la producción y transmisión de saberes responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables” (Vallaey, 2008: 3).

14 Para efectos de este texto se han seleccionado nombres al azar para referirnos a los estudiantes, tanto externos como en reclusión, que han participado en el programa.

Desafío 2: resistir a la lógica punitivo-premial, entre puertas y filas, filas y puertas

Llevar a cabo proyectos de educación en la cárcel es como dice Lori Pompa, fundadora de IO, andar sobre un terreno minado. Tal como lo expresamos en párrafos anteriores, para que un curso de IO llegue a materializarse hemos de sortear numerosas dificultades y, con todo y que procuramos prever los imprevistos y anticiparnos a ellos, éstas no dejan de producirse a lo largo de cada sesión.

La prisión de la que hablamos se encuentra, como suelen estar muchos de los centros penitenciarios de la región, al borde, en las periferias, alejada de las zonas céntricas ciudadinas. Llegar al centro supone un trayecto largo que varía entre 45 minutos y dos horas según sea el medio de transporte (automóvil o camión urbano). A los estudiantes universitarios regularmente puede tomarles un par de horas llegar desde sus casas hasta la prisión, sin contar que, a manera de previsión, los citamos en las afueras del centro 30 minutos antes para iniciar *a tiempo* la clase, pues llegar al área escolar significa atravesar una serie de filtros propios de la entrada a una cárcel.

El filtro inicial es la primera caseta de acceso. Aquí todos deben hacer fila para firmar la hora de entrada en una bitácora. Pasada esta etapa, llegamos a la primera aduana, donde topamos con una larga plancha metálica que tiene la función de recibir los objetos permitidos que se ingresan para que sean escudriñados por los custodios.¹⁵ A ambos lados de dicho artefacto, se localizan unas puertas conectoras en las que se realizan las revisiones corporales separando a los visitantes entre hombres y mujeres. Al librar esta inspección se puede pasar al *otro lado* y, por lo tanto, se autoriza la entrada a la cárcel.

Al entrar es necesario formarse nuevamente frente a un escritorio en el que se tiene que firmar otra bitácora y entregar una identificación oficial, a cambio de una ficha que el personal de custodia acompaña de una advertencia: “si la pierdes, ya no sales”. Después

15 En nuestro caso, lo que solemos ingresar semanalmente son cuadernos, plumas, libros y objetos de papelería en general.

de esto, ahora del otro lado de la plancha, se recogen las cosas ya hurgadas, y por lo tanto aprobadas para su ingreso, y hay que volver a formarse una vez más frente a otra puerta, donde otro custodio pone un sello de tinta invisible en la muñeca. Se puede pasar al área de gobierno a formarse en una fila para, en una tercera aduana, que es la que figura como el paso final antes de acceder a población,¹⁶ mostrar la ficha que identifica como alguien *no preso* y bajo una luz violeta revelar el sello recientemente impreso en la piel. Entonces, sí, ya se tiene el permiso de entrar a la cárcel.

Podríamos decir que esta serie de puertas marcan tajantemente el afuera del adentro. Permanecer de un lado o del otro puede significar, incluso para nosotros, como civiles, estar preso o estar libre, porque ya no es nuestra la decisión de salir. Se debe esperar a que el personal de custodia dé la salida, abra la puerta, regrese la identificación y verifique que, en efecto, no nos equivocamos cuando nos piden decir nuestro nombre en voz alta para comprobar que coincida con el que está escrito en el documento de identidad, al mismo tiempo que se devela que aquella marca grabada en la piel permanece en su lugar.

Trabajar como docentes en CEP involucra no sólo *entrar* literalmente a la cárcel, también implica someterse a la lógica carcelaria, en la cual, como ya habíamos mencionado, prima la seguridad, el control y la disciplina por sobre todo lo demás. De este modo, aunque la prisión puede parecer un entorno estructurado, con una serie de leyes y reglamentos que facilitan el acceso, ésta únicamente busca que prevalezca el orden.

Para esto, uno de los instrumentos más eficaces es el temor, principio que posibilita la regulación y el mantenimiento del ejercicio de poder y que, en este caso, tiende al sostenimiento de una relación de fuerza permanente a favor de la administración (Ferrecio, 2017). El miedo no únicamente sirve para controlar a quienes habitan las cárceles, sino también a quienes se relacionan con la institución desde fuera. Se controla a través de éste cuando se mani-

16 En el vocabulario penitenciario, el término *población* se utiliza para referirse a la parte de los centros penitenciarios masivos que comprende como tal el área donde se encuentra la población privada de libertad, pero de manera más específica, al área de terraza.

fiesta al estar en constante estado de alerta por cumplir la reglas. Se siente miedo de, quizá esta vez, no llevar la vestimenta adecuada para entrar, de no perder la ficha ante semejante advertencia o de que, arbitrariamente, en la revisión de los objetos se nos impida pasar alguno de ellos. En fin, hay un miedo constante de ser sujeto de sospecha, de sentir que nada está bajo nuestro control. Tal parece que el panóptico de Bentham se activa dentro de cada uno al adoptar las *lentes carcelarias* (Ferreccio, 2017).

Al respecto, hemos también experimentado la forma en que la lógica carcelaria se filtra a la escuela. Al inicio, señalamos *a tiempo*, así, subrayado, justo porque aun a pesar de prever imprevistos, los tiempos penitenciarios terminan impregnando los tiempos educativos (Suárez y Frejtman, 2012). Recordamos una ocasión en la que llegamos a las 8:30 am para pasar todos los filtros ya descritos y, al momento de llegar al área escolar, a las 9:00 am en punto, ésta se encontraba cerrada, por lo que tuvimos que esperar cerca de 40 minutos afuera del centro escolar, y con ello redujimos nuestra sesión programada para la clase, mermando momentos de reflexión o simplemente la experiencia completa.

De esta manera, hemos encontrado que hacer educación en CEP es resistir a los *filtros-infiltrados* que llegan hasta la escuela, es poner en marcha nuestra creatividad para aprovechar el tiempo y, sobre todo, lidiar con la incertidumbre que trae consigo la lógica carcelaria y que hace de cada sesión semanal una aventura. Asimismo, hemos aprendido que para sostener el trabajo en estos CEP es necesario mantenerse en un estado de permanente reflexión. ¿Qué representa entrar a la cárcel y, en cuanto docentes, cómo hacer que las lentes carcelarias no se apropien de nosotras y terminemos reproduciendo la misma lógica punitiva-premial-disciplinaria?

Desafío 3: 10 a la mexicana

Todo lo hasta aquí mencionado acerca de lo que lleva aparejado crear, implementar y sostener programas educativos en CEP nos lleva a considerar la importancia de abrir la reflexión sobre las particularidades del SPM y la ejecución del programa 10 en dicho contexto.

¿Qué ha permitido que dicho programa sobreviva durante más de dos décadas en las cárceles estadounidenses?, ¿podría hacerlo de la misma manera en las nuestras? Ante estas preguntas, hemos identificado dos niveles distintos de respuesta, el primero relacionado con el modelo metodológico propio de IO, el segundo con los cuestionamientos o reflexiones acerca de este modelo surgidos desde nuestra praxis en el CEP mexicano.

De entrada, IO se vale de una metodología participativa —en sintonía con elementos de la pedagogía freiriana— que recrea experiencias de aprendizaje a partir del intercambio de saberes entre estudiantes universitarios externos y estudiantes en reclusión,¹⁷ quienes comparten una misma aula dentro de prisión (Plemons, 2013). Dichas experiencias, según los testimonios que algunos de los participantes nos han compartido, suelen ser muy significativas:¹⁸

17 En este punto quisiéramos resaltar que *inside student* suele traducirse como *estudiante interno*. No obstante, en nuestra propia traducción y denotando nuevamente un posicionamiento político-epistemológico, hemos decidido optar por *estudiante en reclusión* pues consideramos que traducir *inside* por *interno* olvida que en español este último concepto conlleva una carga ideológica opuesta a nuestra perspectiva. Este término médico denota a una persona enferma y que, por ende, tuvo que *ser internada* en un hospital para su tratamiento y rehabilitación; una persona “que está sufriendo una internación por motivos de no contar con una salud plena [...] Al decir interno estamos diciendo en esta perspectiva que la persona encarcelada es alguien enfermo y en verdad es una persona presa, detenida, privada de su libertad, encarcelada” (Scarfó, Pérez y Monsterrat, 2013: 88). En concordancia con lo anterior, y desde una perspectiva crítica, pensar y referirse a las PPL como *internos* legitima el discurso médico-psiquiátrico sobre el cual se edifica la lógica treatmental.

18 Dicha situación nos ha conducido a plantearnos algunas cuestiones relacionadas con las posibilidades de la educación en CEP en el contexto pandémico mexicano. La primera de éstas es cómo resolver la distancia. Hemos sido testigos de las formas en que la barrera digital se ha resuelto en otras latitudes, por ejemplo en el Centro Universitario San Martín (CUSAM) en Argentina, donde se han habilitado clases y talleres virtuales, concretamente a través de la oficialización del uso de dispositivos móviles. Creemos que esta posibilidad se ha materializado ya que el éxito argentino radica en haber llevado la educación en CEP a la política pública, lo cual en México todavía no es un territorio ganado (Martel y Pérez, 2007). ¿Cómo se podrían llevar a cabo estas estrategias en un sistema penitenciario donde, como ya hemos advertido, prima la seguridad por encima de cualquier otra cosa? Una vez sorteadas las barreras de la comunicación virtual en prisión, para el caso específico del programa IO se suman otro par de preguntas-desafíos: al ser las metodologías participativas un eje central del modelo IO, ¿de qué manera se podría llevar éstas a la virtualidad?, ¿es posible que a través de lo digital se logre generar procesos de interacción similares a los presenciales que, como ha sido

Una experiencia emocionante que nunca pensé llegar a vivir aquí [en el centro] una nueva manera de ver mi situación en empatía, solidaridad e inclusión con otras personas que no están privadas de su libertad, con las dinámicas adquirí hasta más confianza en mí y eso le da un gran significado que espero sigan aquí mucho tiempo y lo vivan más compañeros [Raúl, estudiante en reclusión].

Es algo reconfortante, genial, me fascinó, es como vivir experiencias nuevas cada día que te dejan un aprendizaje y te llevan a una superación máxima y a experimentar más sobre mi carrera aprendiendo a volar la imaginación para mejorar lo existente y quitar las expectativas y tabúes existentes en los demás [Paula, estudiante universitaria externa].

El método participativo, característico de IO desde su creación, privilegia no sólo los espacios colaborativos y creativos de aprendizaje, igualmente el desarrollo académico que permite construir nuevas visiones de la realidad social, así como el cuestionamiento crítico de los estereotipos y estigmas preexistentes en el imaginario colectivo (Inside Out Center, 2020) que encasillan a las personas que han cometido delitos, y se encuentran en prisión, en formas determinadas de ser y actuar:

Esta experiencia ha sido para mí una oportunidad de crecer como persona y comprender el significado del crimen, de compartir mi experiencia en este contexto de encierro para ayudar a mejorar el sistema penitenciario. Esta experiencia me acompañará toda la vida porque me ayudó a calmar mi espíritu y mi corazón afligido. Fue una experiencia grata, llena de compañerismo y que me permitió saber que la estigmatización se puede superar [Tomás].

Cuando Tomás dice que a partir del curso pudo pensar en la superación del estigma *preso/delincuente*, alcanzamos a vislumbrar un acercamiento a una de las aspiraciones del IO: el aminoramiento

demostrado, contribuyen a una experiencia significativa para quienes participan en el programa?

de la estigmatización de las PPL. *Tomás* comparte que puede resignificar nociones, “comprender el significado del crimen”, o pensarse como alguien capaz de transformar su realidad, “ayudar a mejorar el sistema penitenciario”. De esta suerte, las metodologías participativas en las que se basa el modelo IO permiten vivir(se) en un área “llena de compañerismo”, que se posibilita a través del diálogo y participación horizontales (sentarse en círculo, uno a uno, en reflexión constante), lo cual en conjunto puede favorecer el pensarse como algo más que un sujeto estigmatizado, estar consciente de que el estigma “se puede superar”.

Creemos pues, que el método de IO es en parte lo que le ha hecho subsistir a lo largo de dos décadas, ya que como asevera *Tomás*, al igual que cientos de estudiantes de distintas generaciones, este programa es una experiencia realmente única y significativa de aprendizaje que contribuye al reconocimiento de las personas presas como sujetos de derechos y propicia la reflexión y la sensibilización sobre las situaciones sociales, políticas o culturales que constituyen el complejo entramado de elementos que caracterizan a la cuestión carcelaria y criminal.

Ahora bien, debido a su alineación con la pedagogía freiriana, consideramos que IO apuesta por habilitar procesos de concientización a partir de los cuales los sujetos puedan comprender y analizar críticamente su experiencia desde su contexto sociohistórico, de manera que puedan contar con las herramientas para combatir las posiciones inmovilizantes e inmovilizadoras (Freire, 2014), transformando así la realidad. Con todo, a lo largo de estos tres años hemos encontrado que algunas de las consideraciones planteadas por Freire, y sustanciales a su desarrollo teórico, son dejadas de lado.

De manera concreta, consideramos que la reducción de los estigmas —la cual, dentro de la teoría freiriana, se enmarca en el proceso de concientización que, tras un profundo trabajo crítico de reflexión, posibilita el combate de la fatalidad y las posiciones inmovilizantes-inmovilizadoras— es una idea que conviene mantener en constante reflexión y cuestionamiento, lejos de darla por sentada como resultado de un curso dentro de un semestre. ¿Es

posible, en primer término, la reducción de estigmas?, ¿podríamos, más bien, pensar en procesos de resignificación de subjetividades?

Hasta aquí hemos intentado describir las principales características que han posibilitado a IO permanecer dentro de las cárceles. Ya hemos dicho que, en efecto, el modelo habilita procesos de aprendizaje significativo a través de su metodología participativa. No obstante, sospechamos que esto no es del todo suficiente porque, como hemos descrito a lo largo del texto, los sistemas penitenciarios latinoamericanos, en general, y el mexicano, en particular, poseen características distintas a las de los sistemas estadounidenses y que son particulares a la región.

Además del método, otro elemento que distingue al programa es el conjunto de reglas que lo caracterizan y que, según Lori Pompa, es lo que ha permitido su continuidad, dada su delicada naturaleza (Inside Out Center, 2020). IO se preocupa por establecer una adecuada relación con las autoridades penitenciarias, siguiendo las indicaciones y reglamentaciones de la institución, con lo que, reporta, nunca ha tenido un problema serio de seguridad. De hecho, uno de los primeros señalamientos que se hace a los docentes que están por impartir cursos es el de la importancia de seguir al pie de la letra las reglas IO, así como enfatizar la imposibilidad de que los participantes las eludan.

De acuerdo con lo señalado por Pompa y Crabbe (2018), las reglas particulares de IO fueron desarrolladas para estar en consonancia con el reglamento institucional. Al inicio de cada curso hay una revisión exhaustiva de las normas por parte del facilitador con los estudiantes, donde se examina detalladamente cada una de las prohibiciones: el contacto físico durante las sesiones, el intercambio de datos personales, establecer comunicación fuera del ámbito de la clase. Además se exige especialmente el semianonimato (manejar sólo el nombre de pila), regla primordial del programa. De igual forma, se hace hincapié en lo que IO *no es*: no es activismo, no es morbo, no es un vehículo para establecer relaciones afectivas, no es investigación. Con todo, a partir de nuestra praxis, hemos identificado algunas contradicciones que enlistamos a continuación:

- 1) *Primera contradicción.* Llevar a la práctica el reglamento propuesto por IO entraña una primera discrepancia con respecto del objetivo de crear un espacio de diálogo horizontal, ya que en el intercambio dentro del aula —por la naturaleza misma de las relaciones humanas en el día a día— no es posible controlar cada una de las interacciones que suceden sin crear una suerte de *ambiente militarizado* o sin caer en una relación maestro-alumno vertical. Con esto no queremos decir que nos oponemos a respetar la reglamentación, pero sí nos ha llevado seriamente a cuestionarnos cómo controlar cada aspecto de una interacción que afirma basarse en la horizontalidad y en el establecimiento de vínculos en condición de igualdad. Identificamos este punto como del orden de lo pedagógico.
- 2) *Segunda contradicción.* Es del orden de lo sociocultural y se relaciona con la proxémica, entendida como uno de los elementos ordenadores de nuestros vínculos e interacciones. El modelo IO fue imaginado, creado, pensando y sistematizado por estadounidenses para su contexto. Con todo, como lo han demostrado estudiosos del tema (Hall, 1994), en Latinoamérica la proximidad que las personas mantienen en sus relaciones sociales, laborales y personales es distinta. Aquí existe una mayor cercanía espacial que deviene, a su vez, en la construcción de nexos más cálidos y afectuosos. La tensión se presenta, entonces, cuando dentro del espacio educativo, se busca reducir las barreras al mismo tiempo que, paradójicamente, se enuncia la imposibilidad de gestionar lazos basados en la cercanía, como lo es el simple hecho de llegar al salón y saludar de beso o, al menos, de mano, cuestión que en México no representa un contacto físico íntimo-romántico y sí un primer gesto de empatía y apertura al otro. En este sentido, nosotras nos preguntamos, como primeras facilitadoras certificadas del programa en México, ¿tendríamos que repensar, reelaborar, reimaginar, la propuesta estadounidense del programa de manera que pueda adecuarse a nuestro contexto?
- 3) *Tercera contradicción.* Dentro del orden institucional encontramos que la regla del semianonimato, la cual IO considera

fundamental para el buen funcionamiento del programa —principalmente porque es una forma de salvaguardar la integridad y la seguridad de todos los participantes (externos y en reclusión)— reproduce el discurso securitario-delincuencial y el estereotipo del criminal-peligroso, reforzando así los estigmas que se pretende reducir. No en vano esto es algo que salta a la vista al instante de haber sido explicado o durante las sesiones subsiguientes, tanto por los estudiantes (externos y en reclusión), quienes alcanzan a percibir dicha incoherencia y en ocasiones nos la comunican. Cabe señalar que el mismo programa admite la ironía en esta política, pero lo resuelve con la explicación de que “esta regla nos enseña que no es necesario saber cosas acerca de las personas para llegar a conocerlas de otra forma y aprender juntos” (Pompa y Crabbe, 2018). Aunque nosotras coincidimos con esto y reconocemos el esfuerzo de IO por edificar una filosofía congruente con procesos humanizantes y no estigmatizantes entre su normativa y praxis, consideramos necesario el trabajo reflexivo entre facilitadores IO en México que contribuya a una mayor comprensión de esta norma en el país, sobre todo porque reflexionar sobre la CEP “como se la piensa en otros espacios posiblemente derivaría en un arquetipo expulsivo e insensible” (Suárez y Frejtman, 2012: 54). Ante esto, nos queda una pregunta: ¿cómo debería repensarse el programa para el contexto mexicano?

Desafío 4: retos didácticos y conflictividad en la cárcel

Para cerrar la cuestión de los desafíos, nos queda por mencionar que uno de los mayores retos que hemos identificado acerca de la implementación del programa, y que se relaciona con las particularidades de las prisiones mexicanas, es el de *cuidar* los temas que se abordan en clase e incluso las lecturas que se proponen en la guía de aprendizaje. Para el curso que nosotras impartimos, trabajamos con un programa que invita al grupo a analizar las distintas problemáticas que entraña el encierro a partir de estudios en los campos de

la educación, la sociología y la antropología jurídica y que se divide en cuatro bloques.

Como ya mencionamos, no podemos hablar de una correspondencia estricta entre las instituciones totales y las cárceles mexicanas, lo que, en términos de la educación en CEP, nos ha implicado, por un lado, poner especial atención a aquellos temas que puedan percibirse como “peligrosos” por ser potencialmente alteradores del orden (por ejemplo, la vida en la prisión). Por otro lado, hemos tenido que aprender que, una vez fuera del salón de clases y de la institución penitenciaria, mucho de lo que pueda suceder dentro escapa a nuestro control. Una de las actividades que se realizan en las primeras sesiones del curso es la de establecer, en conjunto, los *lineamientos para el diálogo*, los cuales guiarán y definirán el ambiente de trabajo dentro del aula, buscando habilitar un espacio de confianza. Somos conscientes de que sólo podremos sostener ese espacio y mediar, en caso de que se llegara a presentar algún conflicto, durante el tiempo que dure la clase.

La convocatoria para participar en el curso es abierta y acuden quienes muestran interés y demuestran habilidades o capacidades para llevar a buen término el programa. Empero, no es posible controlar si en el salón conviven dos compañeros que pertenecen a grupos contrarios o que por alguna situación no congenian. Esto es relevante ya que “los conflictos y la violencia estructural resultan inherentes al espacio carcelario y continúan cuando los docentes se van” (Gutiérrez y Pérez, 2019b: 202), es decir, en un ambiente eminentemente violento, como lo es el carcelario, hay mayor susceptibilidad a tramitar los conflictos a través de la agresión y poder contenerlos puede quedar fuera de nuestro alcance. Esto nos ha impelido a reflexionar de forma constante en el límite del curso y el de nuestro actuar como docentes.

Lo anterior nos compele a reafirmar la importancia del trabajo en pareja pedagógica como “estrategia fundamental para sostenerse en estos espacios de extrema vulnerabilidad” (Gutiérrez y Pérez, 2019b: 202); no únicamente porque se comparten e intercambian perspectivas, habilidades y reflexiones, sino porque nos acompañamos en esa travesía de tensiones y retos que hay que encarar y resistir.

Finalmente, quisiéramos resaltar que, para nosotras, los desafíos hasta aquí descritos han sido más llevaderos y fáciles de resolver gracias a la voluntad política de actores clave, cuyo entusiasmo, apertura y confianza han posibilitado iniciar y sostener IO en la prisión. No obstante, garantizar la permanencia de las experiencias educativas en CEP no puede sujetarse a dicha voluntad. Entonces, ¿cómo trascender y llevar a la institucionalidad un programa como el de IO sin que quede supeditado a la *buena voluntad* de actores clave o sin que se exponga a la fragilidad de ser cancelado o suspendido por trastocar ciertos intereses?

UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EN CÁRCEL, ¿PARA QUÉ?: SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN EN CEP

Todo lo que hemos presentado hasta el momento permite contar con un panorama general sobre el SPM y el programa IO, así como los principales desafíos que hemos atravesado en nuestra experiencia como facilitadoras. Una vez explicado lo anterior, nos queda una pregunta por responder: ¿cuál debería ser el sentido de la educación en un contexto de aislamiento?

Como lo mencionamos al inicio, hablar de educación en CEP —noción acuñada en Argentina¹⁹ y a la cual nos adherimos— impli-

19 Argentina se ha posicionado como país modelo en el campo de la educación en CEP. En primer lugar —y específicamente en el campo de la educación superior— por su trayectoria de trabajo, el programa UBA XXII, de la Universidad de Buenos Aires (UBA) ha dictado carreras en modalidad presencial en el Centro Universitario de Devoto (CUD) dentro del Complejo Penitenciario Federal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, desde 1985. Seis años después, en 1991, se consolidó el Centro Universitario de Ezeiza (CUE) y en 2008 se creó el CUSAM, donde la Universidad de San Martín (UNSAM) también dicta carreras en modalidad presencial. En segundo lugar, por la sistematización e investigación de la amplia gama de experiencias educativas que se han desarrollado en todo el país. Por último, es de especial importancia la labor realizada desde 2000 para incorporar, en 2006, a la educación en CEP como una de las modalidades del sistema educativo en la Ley Nacional de Educación 26.206. Uno de los principales aportes de la modalidad es que deslinda de toda responsabilidad en el diseño, organización y desarrollo de propuestas educativas al Ministerio de Justicia dejando en sus manos únicamente los gastos operativos, la infraestructura y la administración. Con esto, Argentina se posiciona como pionera en el ámbito de las políticas públicas en materia de educación en contexto penitenciario (Cravero, 2012).

ca pensar en un campo en permanente tensión que “configura tiempos, espacios, discursos, recursos y prácticas específicas que van más allá de la simple intersección entre la cárcel y la escuela” (Suárez y Frejtman, 2012: 94) y que nos encuentra en un *territorio singular* y paradójico, “el de crear espacios alternativos dentro de uno que no ofrece nada más que opresión” (Gutiérrez y Pérez, 2019a: 50).

Siguiendo a Gutiérrez y Pérez (2019a), esta paradoja, la cual es reforzada por una gran cantidad de discursos que “alertan sobre el absurdo de educar para la libertad” (Frejtman, s/a: 3), debe obligarnos a cuestionar permanentemente la identidad y el sentido de la educación en CEP porque, si bien es cierto que ésta cuenta con un potencial transformador —cuestión que ha sido ampliamente debatida y que en estos contextos adquiere mayor relevancia en la medida en que se considera uno de los ejes de la reintegración social— es esencial no considerar dicho discurso como una panacea y abrirse a la reflexión continua: ¿cómo podría ser dicho potencial?, ¿cuáles elementos tendrían que conjugarse para que las prácticas educativas dentro de la cárcel encuentren un sentido liberador?, ¿qué sentido tiene o debería tener un programa educativo como éste en las prisiones mexicanas?

La cuestión de la educación en CEP en México es de reciente aparición. El único programa de educación superior presencial, el Programa de Educación Superior para Centros de Reinserción de Social (PESCER), fue puesto en práctica por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) en 2004. Debido a esto, la sistematización e investigación sobre las experiencias de educación en cárceles continúa siendo incipiente²⁰ y pensamos que quizá antes que hablar de procesos de transformación-liberación-emancipación, podríamos hacerlo de lo que Suárez y Frejtman (2012) llaman la *pedagogía del encuentro* como posibilidad de oposición a la *pedagogía del simulacro*²¹ —práctica humanizante *versus* práctica

20 Sobre educación superior presencial en prisiones encontramos como relevantes las investigaciones de Díaz y Mora (2010) y Mora (2014), ambas realizadas en la Ciudad de México.

21 Los autores definen la *pedagogía del encuentro* como aquella que “supone una interpelación subjetivante y una práctica humanizante que atiendan a las especificidades de

(a)normalizante—; esto es, pensar en la educación en CEP como generadora de un espacio que pueda sentirse como otro, que aminore los efectos del encierro, que resignifique el estigma y, sobre todo, que dé lugar para pensarse como alguien más y desde otro lugar, uno ya no determinado, y favorecer la construcción de conocimiento de manera que se pueda reducir el grado de vulnerabilidad producto de la exclusión social que se revela incluso antes de haber entrado a la cárcel. Esto se refleja en el testimonio compartido por un estudiante privado de su libertad de la primera generación de IO, quien opina que éste le dio

La oportunidad de retomar una clase de tipo universitaria con maestras y compañeros, nuevas caras, otras mentes, otros mundos. Tuve tiempo para poner a prueba mis oxidadas habilidades sociales, escolares, de responsabilidad hacia los demás. Darme tiempo de conocer otras mentes y sobre todo otras opiniones [...] Quiero ser parte del cambio, ayudando y aportando siempre algo diferente, con buenas raíces, para un futuro más próspero. Esta experiencia me ayudó a concientizar y ponerme en el lugar de la víctima. A ver desde una perspectiva diferente el dolor, el sufrimiento que pueda experimentar [*Eugenio*].

Lo anterior refleja lo que Frejtman (2012 y s/a) identifica como el primer nivel de sentido de la educación en CEP: el de ofrecer un lugar distinto al carcelario. Estudiar en prisión es, en primera instancia, fugarse de la cárcel, “me hace salirme de mi rutina diaria, el no sentirme encerrado” [*José*].

Y es que, en efecto, una de las primeras paradojas con las que nos encontramos quienes trabajamos educación en CEP es la de la

los que soportan la punición de la cárcel, que los reconozca, los escuche y los conmueva, y que pueda poner a circular palabras, conocimientos y sentidos a ser apropiados y resignificados por sus destinatarios [...] que le gane tiempo y espacio a los efectos des-subjetivantes de la cárcel y a sus daños [...]. Una pedagogía que se proyecte como una política del encuentro entre sujetos de derecho”. En cuanto a la pedagogía del simulacro, expresan que se pone al servicio de la resocialización, el premio, el castigo y el tratamiento “aunque sepa que fracasa” (Suárez y Frejtman, 2012: 94).

resignificación del espacio educativo como un *proyecto táctico de fuga*.²² Ir a la escuela es no estar en la cárcel y por lo tanto no estar sometido a sus efectos degradantes.

En el segundo nivel de sentido planteado por Suárez y Frejtman (2012), encontramos que participar en un espacio educativo como el que se describe en este texto permite establecer contacto con personas del exterior, lo cual habilita otras formas de relación y comunicación y da lugar a otras maneras de ser y estar, de “conocer otras mentes y sobre todo otras opiniones” como afirma *Eugenio*. Así, el espacio de la escuela como alternativa a la degradación posibilita un espejeo entre encuentros-desencuentros que, desde los procesos de diálogo horizontal, da lugar a situaciones de aprendizaje a partir de las cuales nos vamos construyendo en la proyección de un horizonte distinto al prefijado: “El curso me cambió en muchos aspectos y de diferentes maneras, como el empatizar con otros seres humanos y ser más solidario [*Carlos*]”.

Otro de los niveles de sentido propuestos por Suárez y Frejtman (2012: 9) tiene que ver con la posibilidad de tender puentes entre el *adentro* y el *afuera*, es decir, la “vinculación con el mundo social externo a la cárcel”. Así como *Eugenio* identificó el curso como oportunidad de contactar con personas —otras— que vienen de fuera, el mundo exterior se introduce a la cárcel y la cárcel sale al mundo exterior, en ese vaivén adentro-afuera en el que se pueden “ver vidas distintas a las nuestras” [*José*], ante las cuales

Ya no se puede ser indiferente [...] como sociedad no queremos involucrarnos en los problemas que estamos viviendo [...] no se puede pedir que cambie la sociedad si no nos involucramos todos para tratar de construir puentes que nos permitan vivir en una sociedad más justa [*Rita*, estudiante externa].

22 Esta noción forma parte del planteamiento de la tesis de maestría realizada por una de las autoras del presente artículo (Gutiérrez, 2020). El concepto se refiere a la forma en que los estudiantes en reclusión expresan el estudiar como una fuga, donde ésta implica *salir de la cárcel* en un sentido metafórico, ir más allá de los muros carcelarios. Esta táctica funciona a manera de práctica de resistencia encaminada a afrontar los efectos del encierro y resistir la opresión de la máquina disciplinaria.

De igual manera, en la experiencia de 10 hallamos además que no sólo los maestros *hacen* el puente: en esta construcción también participan los estudiantes externos, al instalar una diversidad de miradas y reflexiones que multiplican las grietas que pueden abrirse, material poroso que permea la lógica carcelaria.

Por otro lado, resulta fundamental considerar, en la reflexión sobre los sentidos de la educación en CEP, el significado de nuestra práctica docente. Debemos preguntarnos permanentemente para qué vamos a la cárcel, puesto que corremos el riesgo de caer en visiones asistencialistas u omnipotentes con las cuales lo único que se puede hacer es objetivar al otro para corregirlo, producirlo y normalizarlo.

A partir de nuestro propio proceso de formación y aprendizaje como docentes/facilitadoras podríamos proponer, como una primera aproximación de respuesta a este cuestionamiento, que ir a la cárcel tiene que ver con tres aspectos: primero, hacer valer el ejercicio del derecho a la educación, desde un posicionamiento en el que lo entendemos como “la llave a otros derechos, posibilitando el desarrollo integral y la inclusión de las personas, en este caso, privadas de libertad” (Gutiérrez y Pérez, 2019a: 45); segundo, con ofrecer alternativas a la opresión del encierro; por último, con *hacer un sitio*²³ de conversación y convivencia en el que nuestra tarea docente sea la de “ofrecer signos, señales, sentidos” (Skliar, 2011: 132) que puedan guiar al otro en su travesía por la vida; acompañar humanamente y sostener amorosamente.

Finalmente, consideramos importante señalar que debemos tener cuidado en pensar y plantear la educación en CEP como una herramienta que reduce la reincidencia delictiva y que, por lo tanto, se presenta como “una cura” a la delincuencia. Esto puede ser peligroso ya que por un lado nos remite a la omnipotencia de la que

23 Philippe Meirieu utiliza *hacer sitio* para referirse al rol del maestro como aquel que crea un espacio que el otro pueda ocupar, “la criatura Frankenstein fue abandonada y no tuvo a nadie que le ayudara y acompañara a introducirse en el mundo [...] nadie le prepara un sitio, ni le ayuda a sostenerse en él de pie”. Al decir que la tarea del maestro es dar sitio al que llega, el autor alude a construir los espacios educativos como “inscribir proposiciones de aprendizaje en problemas vivos que les den sentido” (Meirieu, 2008: 84-85).

ya hemos hablado y, por otro, volvemos a caer en el círculo vicioso de encasillarla dentro de la lógica punitivo-premial-tratamental que fortalece, legitima y reproduce la falacia de las ideologías *re*, cuya ficción imposibilita el desarrollo de políticas públicas penitenciarias y educativas acordes con las necesidades reales.

CONCLUSIONES

La experiencia de IO en el contexto mexicano ha implicado diversos desafíos lo cuales son definidos, en general, por las particularidades de los sistemas penitenciarios latinoamericanos como las condiciones deteriorantes de las cárceles, el uso excesivo de la prisión preventiva, el gran porcentaje de personas en proceso y la selectividad del sistema penal. En especial, encontramos además una serie de elementos inherentes al SPM tales como la poca firmeza y confianza en la aplicación de las leyes, la falta de políticas pospenitenciarias y la forma en que la mayoría de los centros varoniles operan —compartiendo el control interior con grupos de PPL (Cisneros, 2014)—. Todo ello nos ha obligado a repensar la propuesta estadounidense del programa IO a fin de adecuarla a nuestra realidad.

Una de las grandes lagunas que continúan soslayando nuestra experiencia es la de cómo alcanzar procesos de educación liberadora en un CEP que se caracteriza por mantener bajo control todo aquello que se mueva fuera del margen de sus intereses y que corra el riesgo de quebrantar su fragilidad. En relación con esto, ¿cómo formular o generar un espacio educativo transformador en consonancia con la pedagogía de la liberación freiriana, cuyo eje central es la construcción de un proyecto político de carácter transformador-crítico, en medio de esta fragilidad?, ¿podríamos suponer que un proyecto así (no) sería “resistido por una institución y una política penal que ha fundado su existencia” precisamente en lo contrario, en la “privación de libertad” (Daroqui, 2000: 145)?

Hemos dicho que el nivel de sistematización de experiencias sobre educación en CEP en nuestro país, por el momento, no nos permite hablar de pedagogías emancipadoras o transformadoras y que, frente a esto, a lo que aspiramos es a desarrollar una *pedagogía*

del encuentro que nos permita generar espacios alternativos a las lógicas carcelarias de opresión, a través de lugares participativos de diálogo horizontal, metodología eje del modelo IO. Esto, poco a poco, podrá permitir, a partir de la reflexión permanente, reposicionar la *escuela* ya no como una institución dentro de otra (la cárcel), sino en sí misma, con su propia identidad y autonomía, en convivencia, diálogo y resistencia con esa otra.

A partir de lo hasta aquí planteado y analizado, quisiéramos dejar abierto el debate acerca de cuestiones que todavía nos quedan por resolver: ¿de qué manera cabe pensar en un proyecto político de educación en CEP?, ¿cómo construir una identidad autónoma, política, que contribuya a la emancipación, cohesión social y restauración de un tejido social dañado? Como afirmó Freire (2014: 63) “hay que reinventar las formas de pelear, pero jamás dejar de pelear [...], nuevas formas de rebeldía han de ser inventadas”.

REFERENCIAS

- 44Lab (2018), “En 18 años, se duplica la cantidad [de] reos en las cárceles de Jalisco”, *Udgtv.com*, 8 de junio, <<https://archivo.udgtv.com/noticias/duplica-cantidad-reos-carceles-jalisco/>>, consultado el 20 de junio de 2020.
- Arendt, Hannah (2003), *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península.
- Baratta, Alessandro (1990), “Resocialización o control social. Por un concepto crítico de «reintegración social» del condenado”, ponencia presentada en el seminario Criminología Crítica y Sistema Penal, Comisión Andina de Juristas/Comisión Episcopal de Acción Social, Lima, <http://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/articulos/a_20120608_01.pdf>, consultado el 2 de junio de 2020.
- Bologna, Carolina, Ana Safranoff y Antonella Tiravassi (2018), *Contextos de encierro en América Latina: una lectura con perspectiva de género*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero-CELV, <<http://celiv.untref.edu.ar/descargas/contextos-de-encierro-de-america-latina.pdf>>, consultado el 15 de julio de 2020.

- Calveiro, Pilar (2010), “El tratamiento penitenciario de los cuerpos. México”, *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 32, pp. 57-74.
- Carrigan, Jane y Catherine Maunsell (2014), “Never really had a good education, you know, until I came in here: Educational life histories of young adult male prisoner learners”, *Irish Educational Studies*, vol. 33, núm. 4, pp. 399-417.
- CDHCU (2016), “Ley Nacional de Ejecución Penal”, *Diario Oficial de la Federación*, 16 de junio.
- CDHCU (2009), “Ley que Establece las Normas Mínimas sobre Readaptación Social de Sentenciados”, *Diario Oficial de la Federación*, 23 de enero.
- Chantraine, Gilles y Nicolas Sallée (2013), “La educación puesta a prueba en un espacio de reclusión”, *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, núm. 22, pp. 29-42.
- Cisneros, José (2014), “El dudoso futuro: una mirada a la crisis de la prisión”, en José Cisneros, Emilio Cunjama y Pedro José Peñaloza (coords.) *¿Crisis de la prisión? Violencia y conflicto en las cárceles de México*, México, Porrúa, pp. 18-29.
- Cravero, Carolina (2012), “Mujeres, encierro carcelario y educación: el caso de los talleres universitarios en una cárcel de máxima seguridad para mujeres”, tesis de maestría en Investigación Educativa (Socioantropológica), Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, <<http://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/485/Carolina%20Cravero%20Bailetti.pdf?sequence=1>>, consultado el 13 de junio de 2020.
- Darوقي, Alcira (2020), “Educación, cárcel y derechos humanos”, video de Facebook, 10 de junio, <<https://facebook.com/sidece.bsas/videos/2998060253753531/?d=n>>, consultado el 20 de junio de 2020.
- Darوقي, Alcira (2000), “La cárcel en la universidad: El discurso penitenciario en la normativa y prácticas interinstitucionales”, en Marcela Nari y Andrea Fabre (comps.), *Voces de mujeres encarceladas*, Buenos Aires, Catálogos, pp. 101-156.
- Díaz, Mónica y Luis Mora (2010), *Significados, creencias, percepciones y expectativas de la formación universitaria de los estudiantes en*

- situación de reclusión. Informe de investigación*, México, PESCUER-
UACM.
- Ferreccio, Vanina (2017), *La larga sombra de la prisión. Una etnografía de los efectos extendidos del encarcelamiento*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Foucault, Michel (2008), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2014), *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Frejtman, Valeria (s/a), “Entre la escuela y la cárcel”, inédito.
- García-Borés, Josep (2003), “El impacto carcelario”, en Roberto Bergalli (coord.), *Sistema penal y problemas sociales*, Valencia, Tirant lo Blanch, pp. 395-425.
- Goffman, Erving (2007), *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gutiérrez, Nadia (2020), “Hacer sitio: entre el estar presa y el estar siendo estudiante. Un estudio de los anclajes de la identidad universitaria en reclusión”, tesis de maestría en Ciencias Sociales (Educación), Buenos Aires, Flacso-Argentina.
- Gutiérrez, Nadia y Camila Pérez (2019a), “Currículum y cárcel. La potencia del arte como plataforma de encuentro y reconfiguración de las identidades”, *Revista Alquimia Educativa*, vol. 1, núm. 6, pp. 40-53.
- Gutiérrez, Nadia y Camila Pérez (2019b), “La potencia pedagógica de un taller de poesía en un contexto de encierro punitivo”, *Propuesta Educativa*, vol. 2, núm. 52, pp. 194-206.
- Hall, Edward (1994), *Proxémica*, en Yves Winkin, *La nueva comunicación*, Barcelona, Kairós, pp. 198-229.
- INEGI (2016), *Informe ejecutivo de la Encuesta Nacional de Personas Privadas de su Libertad (ENPOL) 2016*, México.
- Inside Out Center (2020), *The Inside-Out Prison Exchange Program*, <<https://www.insideoutcenter.org/>>, consultado el 1 de junio de 2020.
- Martel, Ximena y Florencia Pérez Lalli (2007), “Una grieta en el muro”, tesis de licenciatura en Periodismo y Comunicación Social, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, <<http://es.scribd.com/doc/22293769/Una-Grieta-en-El-Muro-V-Digital#scribd>>, consultado el 23 de junio de 2020.

- Meirieu, Philippe (2008), *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.
- Mora, Luis (2014), “La conformación de la identidad universitaria en contextos de reclusión”, tesis de doctorado en Enseñanza Superior, México, Centro de Investigación y Docencia del Estado de Morelos.
- OCDE (2017), *México. Nota país. Panorama de la educación 2017*, <<https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Mexico-Spanish.pdf>>, consultado el 20 de junio de 2020.
- Plemons, Anna (2013), “Literacy as an act of creative resistance: Joining the work of incarcerated teaching artists at a maximum-security prison”, *Community Literacy Journal*, vol. 7, núm. 2, pp. 39-52.
- Pompa, Lori y Melissa Crabbe (2018), *The Inside Out Prison Exchange Program. Manual del instructor*, Filadelfia, Temple University.
- Postay, Maxy (2020), “La cárcel en tiempos de pandemia”, entrada de Facebook, 29 de mayo, <<https://www.facebook.com/764342490/posts/10158384515922491/?d=n>> consultado el 21 junio de 2020.
- Quirarte Martínez, Ricardo, Sofía Leal Zurita y Luis Jaime González Gil (2015), “El devenir penal: formas de resistir en un centro femenino mexicano”, *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, vol. 15, núm. 1, pp. 111-138.
- Scarfó, Francisco (2016), *Conversaciones en la UPLA. Educación en contextos de encierro*, UPLA-Televisión, 15 de septiembre, <<https://www.youtube.com/watch?v=XYLErjGGsnk>>, video, consultado el 15 de junio de 2020.
- Scarfó, Francisco (2006), “Los fines de la educación básica en las cárceles en la Provincia de Buenos Aires”, tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.400/te.400.pdf>>, consultado el 15 de junio de 2020.
- Scarfó, Francisco, Florencia Pérez Lalli e Ivana Montserrat (2013), “Avances en la normativa del derecho a la educación en cárceles de la Argentina”, *Educação & Realidade*, vol. 38, núm. 1, pp. 71-92.
- Schlosser, Jennifer (2008), “Issues in interviewing inmates: Navigating the methodological landmines of prison research”, *Qualitative Inquiry*, vol. 14, núm. 8, pp. 1500-1525.
- Silva, Germán, Angélica Vizcaíno y Gerardo Ruiz-Rico (2018), “El objeto de estudio de la criminología y su papel en las sociedades latino-

- americanas”, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 23, núm 1, pp. 11-32.
- Skliar, Carlos (2011), *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Suárez, Daniel y Valeria Frejtman (coords.) (2012), *Entre la cárcel y la escuela: campo de tensiones para la inclusión educativa*, Buenos Aires, IICE/CREFAL.
- Vallaes, François (2008), “La responsabilidad social de la Universidad”, *Palestra. Portal de Asuntos Públicos de la PUCP*, <<http://aiesmin.unsl.edu.ar/REUNION%20%20PERU/responsabilidad.pdf>>, consultado el 10 de marzo de 2014.
- Valverde, Jesús (1991), “Consecuencias del internamiento penitenciario”, en *idem*, *La cárcel y sus consecuencias: la intervención sobre la conducta desadaptada*, Madrid, Popular, pp. 97-136.
- Wacquant, Loïc (2010), *Las cárceles de la miseria*, Buenos Aires, Manantial.
- Weber, Max (1993), *Economía y sociedad*, México, FCE.
- Zaffaroni, Eugenio (2019), “La herencia de la dogmática penal Latinoamericana. La necesidad de un replanteo”, sesión del seminario Saber Penal y Criminología, Buenos Aires, Asociación Latinoamericana de Derecho Penal y Criminología.
- Zaffaroni, Eugenio (2015), “La filosofía del sistema penitenciario en el mundo contemporáneo”, en Gianella Bardazano, Aníbal Corti, Nicolás Duffau y Nicolás Trajtenberg (comps.), *Discutir la cárcel, pensar la sociedad. Contra el sentido común punitivo*, Montevideo, Trilce/CSIC, pp. 15-36.

Ética y valores, identidad y práctica educativa: diálogo con docentes penitenciarios del Estado de México

Celerino Casillas Gutiérrez

INTRODUCCIÓN

Sabemos que la educación penitenciaria en las últimas décadas no ha sido prioritaria en la agenda política del Estado mexicano, sin embargo, a pesar de las sugerencias de los organismos internacionales por hacerla un derecho para todas las personas que se encuentran reclusas en una cárcel, hasta el momento sólo se han gestado proyectos educativos incipientes y con pocos resultados que no han favorecido el desarrollo formativo del recluso ni del docente. Ante tal situación, es importante mirar la cárcel como un espacio de formación de aquellos que están privados de su libertad, como una institución que los educa y que da posibilidades de reinsertarlos a la sociedad.

Por otro lado, es importante rescatar el carácter de la educación desde una perspectiva ética y humana, que sea capaz de reconocer al docente como el mediador de la enseñanza y el aprendizaje y que genere en él actos de concientización para mejorar su práctica educativa en un contexto sociohistórico determinado; pero, además, que éste pueda representarse como un sujeto ético-social, capaz de respetar al otro en sus diversas realidades. Un docente ético que considere el diálogo como una forma de poder acercarse a la confrontación, al debate, al análisis, a la crítica, a la autorreflexión con el otro y con los otros. Y que en esa mediación juntos se formen y aprendan para que, desde su lugar, sean capaces de transformarse a sí mismos y a la sociedad.

El objetivo de este capítulo¹ es reflexionar sobre la ética, la identidad y la práctica educativa con los docentes penitenciarios mediante el diálogo y las implicaciones que tienen estos componentes en su quehacer profesional y cómo posibilitan un crecimiento formativo, personal y humano.

Para ello, comenzamos con el análisis del contexto social actual, es decir, cómo los constantes cambios sociales, políticos y económicos están gestando nuevas dinámicas en las relaciones humanas, donde la educación adquiere un papel relevante en la vida del ser humano. Asimismo, puesto que la educación penitenciaria ha sido un aspecto relegado o poco visibilizado por el propio Estado, examinamos las condiciones de aquellos que están dentro de las cárceles y su educación, así como las circunstancias desfavorables que tienen los docentes para ejercer su práctica educativa.

En el segundo apartado revisamos la relación entre la ética y la práctica educativa y cómo, a través de una educación ética, el docente puede asumirse en cuanto sujeto de cambio. Conocer las dimensiones y los componentes de la práctica educativa ayuda a que el docente se posicione como un ser ético ante su práctica, aspecto que tiene que verse reflejado en sus acciones, su comportamiento y en sus vivencias como una forma de vida, tanto en lo personal como en lo profesional.

Posteriormente, se hace una revisión de la importancia del diálogo en la educación y la trascendencia de éste en la práctica educativa del docente. Consideramos que el diálogo posibilita generar conciencia, reconocimiento, presencia y aprendizaje entre los actores educativos y que, en una relación dialéctica de enseñanza-aprendizaje, puede generar praxis que les permita comprender y transformar su mundo.

En el último apartado recuperamos la experiencia sobre lo acontecido en el seminario, en especial el diálogo que se gestó entre

1 Este trabajo se originó a partir del seminario Ética y Educación, dirigido a los docentes penitenciarios del Estado México, parte del seminario-taller Experiencias Docentes Penitenciarias y Alianzas Académicas, dirigido por la doctora Rocio Camacho Rojas, a quien agradezco ofrecer este espacio para compartir las experiencias educativas que se gestaron a partir de la discusión, el debate y la reflexión con dichos docentes.

el ponente y los docentes penitenciarios en torno a tres categorías: *ética y valores, identidad y práctica educativa*. En este diálogo se analiza el trabajo del docente, su compromiso y la forma en cómo éste analiza y reflexiona su práctica educativa.

CONTEXTO SOCIAL Y EDUCACIÓN PENITENCIARIA

Vivimos en una sociedad caracterizada por los constantes cambios en sus dinámicas políticas, económicas, culturales, educativas y demás, que han marcado formas de configurar al ser humano. En las últimas décadas, con la llegada de la globalización, el neoliberalismo y el auge del desarrollo científico-tecnológico, el humano se transformó en un ser más individualista, productivo, eficiente, eficaz, consumista, superficial, materialista y egocéntrico. A partir de la década de 1980, las formas de producción y de segregación social —que no se limitan a lo económico pues abarcan igualmente lo cultural y lo educativo— marcaron nuevas formas de relaciones y convivencia social entre las personas, que excluyeron y crearon conflictos de carácter mundial como el terrorismo, la desigualdad, la migración y la pobreza.

El ejercicio autoritario del poder, la impunidad y las limitaciones en el acceso a la justicia y a la participación política de todos los sectores de la población, la creciente inequidad de la distribución de la riqueza y la desigualdad de oportunidades para ejercer los derechos económicos, sociales y culturales, son signos de una situación que genera una mayor exclusión en estos ámbitos de muchos grupos desfavorecidos en varios países del mundo (Scarfó, 2002).

A esto se suma el acelerado desarrollo científico y tecnológico, el cual ha dado paso a una sociedad del conocimiento que se distingue por el uso de las nuevas tecnologías y las redes sociales. El mundo global intercambia información en segundos sobre cualquier suceso, sea para advertir o divertir, para enseñar o persuadir, para educar o adoctrinar. La proliferación de bienes y servicios culturales, la revolución digital, las políticas de libre mercado y la concentración económica y territorial también han contribuido a que las personas en el mundo estén expuestas a una diversidad de

artículos, servicios, costumbres, ideologías, información y tradiciones. No obstante, hay una distribución inequitativa del conocimiento debida principalmente a que no todos tienen acceso a la información y al uso de las tecnologías.

En las instituciones formales prevalece el punto de vista de que en la escuela se reproduce y configura un tipo de persona que sirve a los intereses de la clase hegemónica, un sujeto más superficial y líquido, más racional y menos emocional (Bauman, 2003). La institución educativa se convierte en una mera empresa del conocimiento y los directivos y administrativos se vuelven gestores de recursos y personas, mientras que los profesores fabrican capital humano, a los alumnos se les trata como usuarios y a los padres como clientes: una institución que tiene por objetivo formar individuos competentes para el mercado, donde el conocimiento es juzgado por su utilidad inmediata y la empleabilidad que éste genere, y la educación y su calidad dependen del prestigio institucional, subordinado al costo/beneficio entre lo público y lo privado.

En este escenario, la educación ha cobrado relevancia. Una educación supeditada a los intereses económicos y al sector productivo. Una educación de la desigualdad social. Las políticas educativas neoliberales que se han implementado en las últimas décadas en los diferentes países del mundo, en especial en Europa y Latinoamérica por sugerencia de organismos internacionales —como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización Mundial de Comercio— que han privilegiado la calidad, la generación de mano de obra altamente calificada y la utilización de los conocimientos como base para la productividad y la competitividad. Estos argumentos se han vuelto indispensables para el desarrollo económico de los Estados nacionales.

La preocupación de las políticas educativas está dirigida a subsanar los problemas de la educación en todas sus dimensiones —enseñanza-aprendizaje, didáctica, lectoescritura, etcétera— que se suscitan en las instituciones del ramo, pero se han olvidado de

aquellos espacios que albergan instituciones educadoras no formales, como las cárceles, donde también el ciudadano se educa y se reeduca para reinsertarlo con derechos y obligaciones a la sociedad.

Si bien se han hecho esfuerzos por parte de los organismos internacionales a fin de instaurar políticas educativas encaminadas a la educación penitenciaria, éstas no han sido suficientemente claras ni eficientes para lograr resultados que permitan garantizar al sujeto que está en la cárcel la reinserción social a la cual tiene derecho. Dichas políticas educativas han dejado de lado la educación no formal o, si la han contemplado, ha sido sin el impulso necesario para generar un impacto significativo en las cárceles, espacios no institucionalizados y que requieren atención, seguridad y financiamiento, donde existen personas que por alguna razón fueron privadas de sus libertades:

En el campo específico de la educación en establecimientos penitenciarios, OEI (Organización de Estados Independientes) apoya la formación de la Red Latinoamericana de Educación en Contextos de Encierro (RedLECE) en la esfera del grupo EUROSOCIAL-Educación, creado durante un seminario llevado a cabo en Belo Horizonte (Brasil) en el marco del III Foro MERCOSUR Educativo. La Comisión Europea financia la RedLECE y la lidera el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (CIEP) del Ministerio de la Educación Nacional de Francia. Participan de la red: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Paraguay, Perú y Uruguay. La Red considera a la educación para las personas privadas de su libertad como un derecho humano a lo largo de toda la vida y no como una oferta opcional (UNESCO, 2008: 13).

A pesar de estas iniciativas para integrar la educación de personas privadas de su libertad, en muchos países latinoamericanos, incluyendo México, la educación penitenciaria sigue en estado embrionario y constituye una deuda pendiente por parte del Estado: “la población penitenciaria prácticamente se ha duplicado durante la última década en la mayoría de los países de Latinoamérica, y las características principales y más preocupantes de esa población son

los bajos índices de escolaridad y la baja calificación profesional” (UNESCO, 2008: 12).

La desigualdad social, la estratificación del ser humano, la pobreza y la falta de oportunidades educativas, de salud, de seguridad y de alimentación, por mencionar algunos problemas producto de esta repartición de riqueza mal distribuida dentro del contexto globalizador y neoliberal, ya mencionado anteriormente, han provocado un desajuste en las formas de comportamiento de algunos seres humanos que los ha llevado, a partir de sus situaciones particulares, a cometer ilícitos que no son bien vistos por la propia sociedad.

Los Estados en el mundo han creado dispositivos y mecanismos de vigilancia, control y castigo para aquellas personas que atenten contra la ciudadanía y los principios morales que fueron pensados para la organización y la regulación social. Las cárceles se han convertido en el panóptico para que la persona pague sus culpas, se “corriga al delincuente”, el anormal que tiene una patología y que tiene que ser tratado y curado (Foucault, 1998). Por su parte, Valderrama (2013: 73) indica que

la cárcel como institución social destinada al cumplimiento de las penas privativas de libertad no ha existido siempre. Pese a que actualmente está generalizada, es un invento reciente que de la mano del pensamiento ilustrado pretende conjugar diferentes finalidades como aislar al delincuente, corregirlo, garantizar la seguridad y generar escarmiento.

El primer informe de gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador detalla que, al corte del 31 de junio de 2019, la población de internos en México ascendía a 200 753, cifra superior a los 197 988 registrados al cierre de 2018. El incremento se vio impulsado por la población de reos acusados de delitos del fuero común, pues son ellos los que pasaron de 165 000 a 169 000 de diciembre de 2018 a junio de 2019, mientras que los internos del fuero federal se redujeron de 32 000 a 31 000. De los 4 000 reos del fuero común que crecieron, 75 por ciento son internos en

prisión preventiva (sin que se haya determinado si son culpables o no de un delito) y el resto son internos sentenciados (Ángel, 2019).

Pero, ¿qué garantías tienen las personas que están en las cárceles en torno a su educación? El artículo 18 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala que

El sistema penitenciario se organizará sobre la base del respeto a los derechos humanos, del trabajo, la capacitación para el mismo, la educación, la salud y el deporte como medios para lograr la reinserción del sentenciado a la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir, observando los beneficios que para él prevé la ley (CDHCU, 2019: 19).

Las personas que están privadas de su libertad se han visto excluidas y en ocasiones estigmatizadas de manera consciente e intencionada por la sociedad en razón de haber cometido actos que no son moral, social, legal ni jurídicamente aceptados por la sociedad. Con todo, el hecho de encontrarse reclusas en un centro penitenciario no les quita sus derechos por educarse. En consecuencia, por lo menos deben considerarse los siguientes derechos:

La no-discriminación por su condición social, es decir, que el estar privado de la libertad o ser excluido históricamente en lo económico-social no constituyan condiciones naturales que permitan la discriminación en el ejercicio del derecho a la educación [...] *Concretar el derecho a la educación*, ya que han sido alejados de la educación sistemática, amplia y gratuita que se garantiza a todos los individuos. [Preparación] para *la participación social* al quedar en libertad (Scarfó, 2002: 294).

Hay que comprender que los alumnos que asisten a clases dentro de los centros penitenciarios, además de estar privados de la libertad, ya de por sí han sido y son sujetos de múltiples exclusiones en la sociedad. Por lo menos el educarse en la cárcel puede ser un elemento de fortaleza para reinsertarse en la sociedad. Y, como bien lo menciona Blazich (2007: 59), tal vez “aquí pueda radicarse

la esperanza en que estos seres humanos se conecten con su propia potencia y originen acciones autohabilitadoras que marquen la diferencia entre modos de existencia”.

Hasta este momento, hemos hablado de la educación penitenciaria poniendo especial énfasis en el recluso; pero, ¿qué pasa con el otro actor fundamental en este tipo de educación? Nos referimos específicamente al docente, quien es contratado bajo condiciones laborales y pecuniarias precarias, al cual el propio Estado no presta la debida atención en lo concerniente a su actualización, capacitación y profesionalización en estos espacios de trabajo.

Una de las grandes falencias de los docentes penitenciarios es el gran vacío de capacitación pedagógica y la necesidad de un debate al respecto. Pero, mientras tanto, este docente debe aplicar estrategias generadas en forma autodidacta, debido a la falta de una formación específica. Así, el educador en el ámbito penitenciario puede llegar a tomar diferentes posiciones —de tutoría, control, acogida, canalización de demandas, mediadora, dinamizadora, evaluadora—. En definitiva, es importante que encuentre las posiciones adecuadas que posibiliten el reconocimiento del otro desde la singularidad como individuo con derechos a la vez que obligaciones, que se transmiten incluso en el ámbito educativo, aun en medio de las prisiones (Español, 2017: 138-139).

Por otro lado, los docentes no son revalorizados en su quehacer profesional. La falta de condiciones materiales y económicas es algo que afecta el desarrollo de su práctica educativa. Hay una precarización de su trabajo y en ocasiones son invisibilizados por las autoridades educativas. Las demandas que requieren pocas veces son tomadas en cuenta. En este sentido, es muy importante revalorizar el trabajo docente considerando las siguientes cuestiones:

Una capacitación docente específica y permanente, con posibilidades de becas y/o subsidios y la investigación docente sobre la educación en los establecimientos penitenciarios. Establecer [un] sistema de formación docente en y para los derechos humanos, que contemple la realidad de la privación de libertad [...] Una remuneración especial (bonificación) por trabajo en un lugar de encierro peculiar, ya

que si se paga lo mismo que en una escuela de la calle es muy posible que los cargos docentes queden vacíos. Esto dicho sin olvidar el desgaste emocional que ocasiona trabajar en el encierro (distintos tipos de síndromes —*burnout*—, *stress*) y la no existencia de gabinetes de apoyo pedagógico ni de cooperadoras escolares (todo lo referido a material didáctico lo solventan los docentes) (Scarfó, 2008: 137).

De igual forma, la falta de infraestructura o de espacios que permitan las condiciones mínimas necesarias para efectuar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las cárceles es otro elemento que no puede dejarse de lado. Los programas educativos en el sistema penitenciario, al contar con un escaso presupuesto destinado al pago del personal, tienen deficiencias, lo que trae consigo que no haya inversión, tampoco mejoras en infraestructura ni suficiente material pedagógico (Vargas, 2016).

Los retos actuales para el Estado en este aspecto son muchos, entre ellos programas educativos encaminados a la formación del docente penitenciario, abastecer la cantidad necesaria de cargos docentes no penitenciarios para satisfacer la demanda, mayor infraestructura para espacios educativos dentro de las cárceles —es decir, fomentar el desarrollo de escuelas públicas o centros educativos en estos espacios y no sólo programas temporales—, atender la oferta de formación profesional o para el trabajo, un currículum único básico que reconozca las necesidades de los reclusos y docentes, promoción de la investigación y desarrollo académico (Scarfó, 2008). Por último, como dice Murillo (2017), el estudio y la preparación académica en instituciones carcelarias no debe verse con desprecio o sin el énfasis e importancia que requiere. La cárcel y su dinámica, como institución pública y de gobierno, nos involucra y nos representa a todos.

ÉTICA Y PRÁCTICA EDUCATIVA

Reconocer las implicaciones éticas que tiene la práctica educativa del docente penitenciario es muy complejo. Para lograrlo, echamos mano de *La ética de la autenticidad* (Taylor, 1994), un texto que

aborda un panorama general sobre la idea del sujeto, su malestar y la falta de autenticidad en el mundo moderno. Para comprender a ese sujeto-docente penitenciario es importante recuperar su práctica educativa y el valor y significado que este mismo le asigna a partir de sus propias condiciones personales, de formación, laborales y económicas (frente a la cuales, pese a que en muchas ocasiones no son tan favorables, muestran gran compromiso social con respecto de los alumnos que atienden).

La educación es un proceso de formación humana que recupera al sujeto en todo su ser y lo reconoce como un sujeto histórico-social indeterminado que, a su vez, se mueve en diferentes contextos (sociales, políticos, económicos, culturales, educativos, etcétera), que lo obligan a reconsiderar su relación con su mundo a partir de un acto reflexivo de la práctica concreta que le ofrece su realidad. En esta educación, los actores educativos —educador-educando— posibilitan una relación de diálogo y aprendizaje, un encuentro y desencuentro entre la comprensión de las realidades del mundo.

La educación es ética porque establece principios que deben regir las manifestaciones del ser humano hacia el bien común, pero también es política porque contempla una carga ideológica que puede ser tendenciosa para la formación del sujeto y lo puede direccionar hacia el terreno de la dominación o la emancipación. Más precisamente, la educación es una acción ética en relación con la idea de hombre, pues supone que éste se autocultiva, se reconfigura con frecuencia en el tiempo históricosocial del cual forma parte. También lo es en relación con los medios, es decir, existen diversas herramientas, metodologías, estrategias o técnicas que debe respetar la integridad de las personas, de los educandos y de los educadores, de sus ritmos personales, compartiendo saberes y experiencias en beneficio del bien común. De igual forma, existe una relación con los fines, donde se devela el sentido de la formación del sujeto como un ser humanizado y concientizado (Mantovani, 1989).

La ética define el deber ser, establece los principios morales de convivencia y respeto, regula nuestra presencia en el mundo. Para evitar la trampa de la ideología digo que la ética tiene que ver con el sentido

común. Por ejemplo, desde este punto de vista, ¿sería ético explotar a las personas o discriminar al diferente? ¿Será correcto humillar, ironizar, minimizar al alumno, reírse de él, intimidarlo? Desde el sentido común nadie puede aceptar esto. La eticidad es una actitud concreta que no proviene de discursos abstractos sino de vivirla (Freire, 2010: 64).

Lo que se pone en juego en la educación es la relación entre educador y educando, pues en ésta se genera la práctica educativa: el primero enseña y a su vez aprende; el segundo, como aprendiz, enseña también. Así, se manifiesta una relación dialéctica en este proceso. Esta práctica hay que situarla siempre desde una dimensión social y cultural, en otras palabras, hay un referente de mundo, de realidad que permite que en el interior del salón de clases y fuera de éste se genere cualquier práctica educativa. Toda práctica de esta naturaleza implica

- 1) Presencia de sujetos: educador y educando.
- 2) Objetos de conocimiento que han de ser enseñados por el profesor y aprehendidos por los alumnos (contenidos).
- 3) Objetivos mediatos e inmediatos hacia los cuales se orienta la práctica educativa (en filosofía, direccionalidad de la educación).
- 4) Métodos, procesos, técnicas de enseñanza, materiales didácticos, que deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política (Freire, 2009c: 76-77).
- 5) El espacio pedagógico como el sitio donde se lleva a cabo el proceso educativo.
- 6) El tiempo pedagógico que está al servicio de la producción del saber (Freire, 2010: 33-35).

La práctica educativa no se queda sólo dentro del salón de clases: es una forma de vida, una oportunidad y una posibilidad que tiene el docente y el alumno para completarse, reconfigurarse dando sentido y significado a su vida y a su actuar frente al

mundo. Por tanto, la práctica educativa tiene un componente ético, porque lleva consigo premisas universales, de lucha, de resistencia, de liberación que condena los abusos de las clases dominantes, que no atenta contra la condición de género, raza, etnia, estatus social, color y demás; antes bien, respeta y entiende al ser humano como tal y lo incita a ser transformador de sí mismo y de su mundo.

En esta práctica cimentada en la ética, el docente puede criticar a los alumnos, estar en desacuerdo con sus ideas, confrontarlos, pero no mentirles. Además, debe ser siempre respetuoso con el otro por lo que es, no por lo que tiene, lo que hace o lo que piensa: dialogar, no insultar. Un docente con una rectitud ética que es responsable de lo que dice, hace, piensa, siente, un ser que está consciente y presente en el mundo, por tanto, tiene que vivir esa *eticidad*.

Entonces, la ética docente influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque desarrolla un proceso social que recupera elementos como el respeto a la sociedad, a la naturaleza, a la vida, a la dignidad del hombre, que lo humaniza y lo concientiza.

Por ello, el docente debe tener un compromiso consigo mismo y con los otros, debe conocer sus limitaciones, pero también sus atributos y saberse un sujeto inconcluso e indeterminado. Además, debe realizar lo siguiente:

- 1) Es necesario que el docente refuerce desde su práctica docente la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión, debe tener un rigor metódico con los alumnos para que se *aproximen* a los objetos cognoscibles.
- 2) La investigación debe ser una base importante en el proceso educativo. El docente debe investigar mientras enseña porque de esta manera posibilita conocer lo desconocido.
- 3) Hay que respetar los saberes de los alumnos y saber discutir con ellos en lo que hace a la enseñanza de los contenidos.
- 4) La crítica permite hacer riguroso al método en su aproximación al objeto.
- 5) Debe haber una formación ética siempre al lado de la estética.
- 6) El pensar acertado implica la disponibilidad de riesgo, la asunción de lo nuevo que no puede ser negado o recibido sólo

porque es nuevo, así como el rechazo a lo viejo no es solamente cronológico.

- 7) La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer.
- 8) La enseñanza no es sólo transferir conocimiento: es crear las posibilidades para su propia producción o construcción.
- 9) La autoridad docente debe ser segura en sí misma. Seguridad expresada en la forma como actúa, decide, respeta las libertades, discute sus propias posiciones (Freire, 2009b: 23-88).

Habrá que señalar que estos saberes no son acabados, puesto que la práctica educativa es dinámica, cambiante en todo momento y se genera dentro de contextos diversos, con sus propias alteraciones sin perder nunca el sentido educativo, ese para qué, lo que permite darle un significado a la existencia del ser humano.

En suma, una práctica educativa, si no tiene un componente ético, pierde el sentido del acto emancipatorio. Ésta y la ética se articulan de manera dialéctica de tal forma que tanto educador como educando tienen el compromiso moral, social e histórico de representarse ante el mundo, se convierten en mediadores del conocimiento y de las prácticas socioculturales que posibilitan una transformación de sí mismos y de su propio mundo.

EL DIÁLOGO EN LA EDUCACIÓN

Algo que caracteriza al ser humano es la posibilidad de comunicarse con los otros y, a partir de esto, comprender, adaptar su entorno, su cultura, su mundo. La comunicación en sí misma permite la comprensión e interpretación de las realidades del mundo; pero, a su vez, está condicionada a una forma muy particular de entendimiento pues, a partir de los símbolos y significados que le otorgue cada cultura, se manifiestan las relaciones humanas.

Con el paso de los siglos, el comunicarse entre los sujetos parece que es algo inherente, ya que les posibilita adentrarse a sus propias

manifestaciones y concepciones, lo que favorece crear espacios de diálogos con los demás que permiten una comprensión de sí y con el mundo. Dentro de la comunicación el diálogo puede convertirse en un medio importante para generar, discutir, debatir, posicionar, transformar o consumir conocimientos.

Desde los griegos, en el siglo IV antes de nuestra era, los sofistas tenían un gran interés por discutir en torno al conocimiento, debatiendo en todo momento las ideas socráticas. El mismo Sócrates concibió una forma muy particular de acercarse al conocimiento, que denominó *método mayéutico*. La mayéutica no era otra cosa que la discusión del conocimiento a través de la pregunta y constaba de dos partes, una negativa y otra positiva. La primera se llama *ironía* y es negativa porque su función es solamente de preparación. Sócrates, mediante una serie de preguntas sobre determinado tema, buscaba que su interlocutor adquiriera la conciencia de que no tenía conceptos precisos acerca del tema en discusión (lo ideal era llegar a conocer que nada se sabía). La segunda parte es positiva y se llama *mayéutica*, la cual consiste en que, mediante la observación y el análisis de casos concretos, se descubre lo esencial del asunto estudiado, con lo cual se forma un concepto y, por último, se formula una definición del objeto (Chávez, 2004).

Esta forma particular de acercarse al conocimiento se fue perdiendo con el paso del tiempo en la educación, la cual se perfiló durante mucho tiempo con una perspectiva tradicional que dejó de lado esta posibilidad de interacción con el alumno y se centró en un magicentrismo que aún sigue prevaleciendo en las sociedades actuales a pesar de los esfuerzos por recuperar otras formas de efectuarla.

El diálogo en la educación puede ser una alternativa de encuentros y desencuentros en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la interacción educador-educando porque, como bien lo expresa Freire (1994), la educación tiene una *dialogicidad*. Al adentrarnos en el diálogo la palabra se revela para el ser humano y aparecen en ésta dos dimensiones constitutivas: la reflexión y la acción en su carácter dialéctico. Esta última constituye, para la praxis, la acción transformadora del sujeto y del mundo. Ahora bien, entendemos por diálogo

este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú. Ésta es la razón que hace imposible el diálogo entre aquellos que quieren pronunciar el mundo y los que no quieren hacerlo, entre los que niegan a los demás la *pronunciación* del mundo, y los que no la quieren, entre los que niegan a los demás el derecho de decir la palabra y aquellos a quienes se ha negado este derecho (Freire, 1994: 107).

¿Y qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A más B. Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación (Freire, 2009a: 87).

De esta suerte, el diálogo a través de la palabra libera, emancipa al hombre, le genera la oportunidad de concientizarse y reconocerse como un sujeto sociohistórico inconcluso, le da la oportunidad de resistirse y comprender su mundo, mediatizándolo con el otro. No sólo se trata de que el interlocutor se exprese y exponga sus ideas, también que se dé la oportunidad de escucharse cuando se expresa. De la misma manera, el que escucha debe tener la capacidad para prestar atención desde su interioridad para así poder dialogar, debatir, generar cambios que reditúen a los sujetos que interactúan.

En la educación, el diálogo tiene que convertirse en una herramienta, en un medio, en una forma de ser y actuar del educador y el educando porque, en la medida que esté presente en las diversas prácticas educativas, existen más posibilidades para que éstos se transformen en sujetos individuales y sociales, que dispongan de la capacidad para transformar su mundo. En la educación a través del diálogo se representan

Significados que sólo pueden ser aprehendidos en la medida que los sujetos tomen conciencia de su realidad histórica cultural y en la medida que sean capaces de no repetir y fragmentar el conocimiento

sino de abordarlo de manera holística y crítica, de saber escuchar al otro a través del diálogo y para que este diálogo sea auténtico, para que las palabras no tengan un sentido vacío o de mera palabrería, es necesario que exista una solidaridad entre reflexión y acción (Casillas, 2013: 54).

Asimismo, la interacción entre educador y educando es dinámica, dialéctica, donde nadie tiene las verdades absolutas, más bien se construye un puente de participación para crear, criticar, debatir, metamorfosear su mundo y con su mundo. La participación dentro de una clase se convierte, se modifica y se hace más activa: sin actividades pasivas, los actores involucrados crecen juntos, aprenden juntos, enseñan juntos, transforman juntos, en la colectividad. Se hacen conscientes de lo que son y lo que quieren ser, son libres de poder pronunciarse a través de la palabra.

Educador y educando exponen sus capacidades intelectuales en un constante pensar y actuar. Se permite la libre expresión. Como sujetos sociohistóricos, tienen un compromiso consigo mismos, con los otros y con su mundo. En este diálogo liberador, la pregunta es clave para seguir generando y produciendo nuevo conocimiento que revele los sentidos y significados de aquellos que son los que imponen una forma de mundo a su imagen y conveniencia. La pregunta es el camino del diálogo abierto y de la interacción con los otros, lo que no necesariamente implica que se esté de acuerdo en todo lo que se pronuncie: “lo interesante del diálogo es que no sólo esté cargado de intelectualidad, sino de emoción de vida [...] y sólo existe cuando aceptamos que el otro es diferente y puede decirnos algo que no sabemos” (Freire y Faundez, 2013: 41, 57).

La educación debe generar las condiciones necesarias a fin de posibilitar la relación y la mediación en la producción de conocimiento, en la formación ética y política de cocreación y cooperación situada en un contexto sociohistórico determinado que dé la esperanza de que podemos ser otros, más humanos, afectivos y sensibles ante los problemas que nos rodean. Será tarea del educador y del educando generar tales cambios en el mundo que los representa.

Era el día del seminario. El tema era ética y educación. Los docentes penitenciarios fueron convocados en el Instituto de Capacitación y Formación Penitenciaria (Incafope) de la ciudad de Toluca, Estado de México. Los docentes procedían de diferentes municipios, lugares lejanos —Amecameca, Texcoco, Cuautitlán, Lerma, Tenancingo, Tenango del Valle, Nezahualcóyotl, Chimalhuacán, entre otros—. Eran alrededor de 12, ocho mujeres y cuatro hombres, cuyas edades oscilaban entre los 25 y 55 años aproximadamente. Su experiencia era de muchos años, algunos de 18, 25 y 30, el que menos tenía en ese momento era de seis años.²

Todos llegaron muy puntuales. Se dio la bienvenida. Posteriormente comenzó el diálogo. Se recuperó el análisis de sus planteamientos y reflexiones, sus significados, su vivir, sus dudas, sus experiencias, su sentir, su emoción. En otros términos, el vaciamiento de su subjetividad, de todo lo que ellos representaban en el mundo y en su práctica educativa cotidiana como profesores.

El diálogo se basó en la obra de Taylor (1994). En éste hubo cabida para el análisis y el autoanálisis personales; es decir, cómo se entendían a sí mismos en cuanto sujetos de transformación, su postura sobre la ética y los valores, su identidad y su práctica educativa. El profesor de la clase sólo era un mediador del conocimiento, alguien que promovía, a través de preguntas, el acto reflexivo del docente penitenciario. A continuación se presentan algunos fragmentos del diálogo reflexivo que se tuvo entre todos los participantes del grupo. No es nuestra intención recoger los referentes teóricos, más bien hacerlo con los referentes de saberes y experiencias personales de los docentes penitenciarios que dan sentido y significado a su práctica educativa. Para ello, se consideraron tres categorías de análisis: *ética y valores, identidad, y práctica educativa*.

2 En este trabajo se usarán nombres ficticios con la finalidad de cuidar la privacidad de los docentes penitenciarios y evitar posibles repercusiones ante las instancias institucionales por sus dichos. En los diálogos participaron los siguientes docentes: *Profesor, Margarita, Guadalupe, Romina, Mariana, Andrés, Carlos, Rafael y Javier*.

Ética y valores

Lo que se recupera de esta discusión es la posibilidad de reflexionar respecto de la parte ética y la condición del ser humano y cómo se va configurando el sujeto, en una sociedad posmoderna, a partir de seguir normas establecidas —que en ocasiones no son debatidas—. La idea de una ética que establece un deber ser social y coloca al sujeto como objetivado, dejando de lado la subjetividad, eso que, precisamente, genera condiciones para repensarnos como sujetos. Tener conciencia en cuanto sujetos sociohistóricos que permita autorreflexionar sobre lo que somos y queremos ser (Freire, 1994).

Profesor: Una de las premisas de la cual partimos del texto de Taylor es tener una ética de la autenticidad y para ello no podemos dejar de lado el contexto sociohistórico, la subjetividad del sujeto. Actualmente decimos que estamos en una época posmoderna donde lo superfluo del sujeto aparece como una imposición cultural. El ser humano individualista, egoísta, consumista, etcétera, que se va configurando gracias a esta idea de la vida aspiracional que el modelo capitalista imperante ha colocado como el discurso de vida del sujeto. Entonces, ¿qué decir de la ética y los valores?

Andrés: Habría que plantearnos esta idea que identifica el *bien* y el *mal* y a partir de ahí cuestionarse sobre nuestra identidad personal. Esto a partir de que tenemos el derecho a ser auténticos, libres. La ética sólo es representativa si hago uso de mis derechos y obligaciones, pero a veces ni siquiera nos cuestionamos y nos vamos por lo dicho y aprendido socialmente. No se concientiza y ese *deber ser* jamás es cuestionado, interrumpido. Seguimos las reglas muchas veces por seguirlas. ¿Cuántas personas abandonan a sus familias por la idea de la superación personal, por el *deber ser*? Y los hacemos a un lado por el debería tener —lo afectivo—, la sociedad lo establece, ir más allá de lo que la sociedad espera de ti.

Margarita: Se nos habla de una ética sustentada sobre valores sociales objetivos, lo que hacemos en lo concreto, pero hay un rechazo del valor subjetivo. A veces actuamos más por conveniencia. Hay una prioridad de los valores sobre el derecho. A la vez eso es una contradicción.

En esto podemos considerar tres problemas importantes: a) el empoderamiento del individuo, que actúa de acuerdo con lo que piensa que es correcto y justo, pero deja de lado a los demás, muchas veces por egoísmo; b) la ética y los valores no son más que mecanismos de regulación social que permiten que uno sea, pero no necesariamente lo que uno desea ser; c) el deber ser es una imposición social: en ningún momento nos dijeron que nuestro libre albedrío también puede ser parte de un ser y un estar.

Profesor: Lo subjetivo del ser humano, un ser y estar. ¿Cómo repensar esto, puesto que lo que más se privilegia, en una época pomoderna, es la objetividad del ser, del tener y no del ser?

Carlos: Primeramente, ¿qué identifica los rasgos de la persona en esa posmodernidad? Un sujeto de malestares. Lo individual hace perder el sentido de los horizontes anteriores. La razón instrumental de las sociedades modernas se esconde, se ocultan los fines reales de esa moral. Nos cosificamos, la tecnología priva al humanismo. La idea de libertad oculta en lo político. Al inicio de la sesión se hablaba de la libertad moderna, de la fragmentación. Ejemplo: la política, la segmentación hace fuerte al poder. Entre más atomizados mejor. Desplazar los valores en que se hace al hombre. [Los valores] se definen por dónde y por qué nos venden la idea de ser libres. Cuando nos dejamos llevar por la posmodernidad, incluso los desdeñamos, como si fueran de otro tiempo, pero [son] de nosotros.

Rafael: Se crean juicios de valor. Existe una postura reduccionista que estructura sociedades, crea una ética en donde las personas van quedando sin elementos contundentes para repensarse a sí mismas para que vayan formando su identidad, su personalidad y su forma de ser. Una ética egoísta pensada desde las clases dominantes.

Javier: Uno de los instrumentos sociales de la propia filosofía y la educación es *recuperar la moral*. Todo lo que consideramos el *deber ser* es porque estamos prejuiciados, no nos hemos dado la posibilidad de ser nosotros y no compartir con los otros. En ocasiones nos miramos individualistas, sólo nos ocupamos de nosotros a partir de nuestros intereses, pero no de los intereses colectivos. Esta posmodernidad pareciera que nos ha quitado esa posibilidad, nos han fragmen-

tado tanto que los ideales a veces se esfuman rápidamente de nuestras vidas. ¿Cuántas veces el ser humano se sienta a pensar y reflexionar lo que vive y lo que viene a hacer y ser? La invitación de Taylor es el pensar qué es el bien para mí (transmutación de lo personal a lo colectivo).

Margarita: El que a veces la persona no lleve a cabo esa reflexión sobre el ser y el tener no se debe a una cuestión personal, sino que también hay que pensar que hay muchas preocupaciones sociales. No es ceguera o desinterés, sino que se necesita un espacio de tiempo que necesita para pensar, pero como estamos todo el tiempo de arriba para abajo con nuestras actividades, con nuestros trabajos, que a veces lo de pensar es lo último en hacer. Creo que a veces vivimos mecanizados. Creo que no nos salvamos tan fácil de los valores, está en todas partes, en la familia, con los amigos, en nuestra profesión, en nuestra práctica docente.

Guadalupe: Este mismo seminario, por ejemplo, es un espacio de actuación para nosotros (o para mí sí lo es). Aquí estamos (con el seminario) dando paso a nuestra reconfiguración como sujetos activos, preocupados por la educación penitenciaria.

Profesor: Como sujetos activos tenemos la ocupación y la obligación de que nuestros juicios, que hacemos en la práctica concreta de la realidad, tengan un grado de reflexión y autorreflexión, de actuación y transformación. El ser humano se caracteriza por ser un sujeto de valores, pero corresponderá a cada sociedad ubicar cuáles de ellos son los más significativos para su desarrollo social. Entonces, ¿qué papel tienen los valores en nuestra sociedad y como sujetos activos?

Romina: Hemos comentado en otros momentos que toda valoración es un juicio de valor. Todos valoramos y a veces emitimos prejuicios sin conocer al otro, lo que significa que lo estamos ubicando desde un marco referencial sin conocerlo propiamente. Pero [en] el sistema en esta sociedad posmoderna —por ejemplo, en la evaluación educativa hablamos de un patrón más estadístico— valoramos en función de lo que tenemos. De lo que cuantificamos. O en nuestras prácticas cotidianas —no es lo mismo ir al Liverpool que al tianguis—. Es diferente. Parece que el valor está en el objeto, y en la cantidad, si cuesta 1 000 pesos es mejor que el de 100. Estamos hablando si ese objeto te sirve.

A veces al sujeto se le cosifica y en esa idea se desplaza a una pérdida del sentido y actuamos por actuar, a una práctica por la práctica, no de conciencia. Y por eso en esa evaluación fuerte se debe considerar la lógica de contrastes que hay en el contexto. No sólo miro desde lo que hay de forma, sino de fondo. No sólo le doy el valor a las cosas por el hecho de ser cosas, sino en función de una cuestión más interna. Es común cuando tomas una decisión —comprar en tianguis o Liverpool—, pero yo valoro otro tipo de situaciones. Para qué quiero ese objeto, esa búsqueda de sentido, ese para qué. Otro ejemplo es en las clases que damos, no sólo es dar la clase, sino para qué vas a dar la clase [...] para qué estamos en este modelo. Cuando nos metemos en esos cuestionamientos, empezamos a sacar, ahora sí, nuestro propio yo: para qué estás aquí. En cualquier institución se pierde ese *para qué estoy en la práctica docente*. A veces no me quedó de otra, o estamos tan mitificados y cosificados que llegamos a pensar que la docencia es un ejercicio muy fácil. Como si uno se parara y el alumno aprendiera [...] en ese imaginario a veces la llevamos sin conciencia [...] en mi forma de ser, de mi práctica y del alumno, cuál es la función de cada uno y para qué de cada uno. El ser y estar, el porqué estoy aquí [...] Actuamos por actuar. Y estoy aquí porque no me quedó de otra. Reconocer horizontes es reconocer que hay algo más allá.

Carlos: Creo que hacer no para el otro desde lo que somos, sino porque le doy un valor a lo que hago. Claro, tampoco dejo de lado mi relación con el otro y por eso está el lenguaje, eso que se simboliza. No sólo es un lenguaje verbal, porque no todo lo que somos lo alcanzamos a expresar con el lenguaje. Es un juego lingüístico. Todo lo que se mueve por el lenguaje se adereza con algo. Todo lenguaje es un lenguaje externo. Y una vez que encontramos ese lenguaje podremos dialogar con nuestro propio lenguaje, escucharme desde la flexibilidad. Cómo voy a hacer tal cosa. Y lo procesamos, lo reflexionamos. La flexibilidad significa retomar todos los elementos posibles que estás poniendo en cuestionamiento [los cuales] tienen un significado diferente. Porque estamos en determinado lugar. Tenemos que visibilizar a un sujeto subjetivado. No porque piense en la subjetividad de lado la exterioridad. Si no, caeríamos en lo reduccionista, atomizado [con respecto] de lo que es el sujeto. Tenemos que visibilizar lo

que es el sujeto objetivado, pero subjetivado ida y vuelta, para entendernos con los otros. Porque si sólo lo reflexiono y pienso y lo dejo conmigo mismo, no tiene sentido; pero cuando lo llevo con los otros es compartir experiencias, las subjetividades. ¿Qué piensas tú? Las mismas emociones [...] en los sentimientos, en las subjetividades igual y me encuentro con los otros. Dime lo que también sientes y entonces si nos entendemos y entonces nos organizamos como colectivos; es decir, tenemos conciencia para generar esa transformación, no me quedo en el aislamiento, sino que ahora comparto y genero con el otro posibilidades de cambio. Es complicado en la realidad, posiblemente, pero no imposible. Esto que hacemos aquí, uno espera que se convierta en eso, que sea un diálogo intersubjetivo: dar mis comentarios y escuchar sus experiencias y opinar algo diferente entre todos. Si lo dejamos en el aula y decimos que no nos gustó, entonces, ¿por qué vienes? Hablar en esa cuestión de hablar del valor mismo. Y por otro lado, hablar desde la ética de la autenticidad, como la plantea Taylor, de esta vida mejor, superior, de lo que nos ocurre desear o necesitar, sin ofrecernos una norma de lo que deberíamos desear.

Identidad

En este apartado se debatió sobre la condición del ser, su identidad dentro de una sociedad cosificada, aspiracional. Estas tensiones entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo instituido e instituyente (Castoriadis, 2007) que provoca reconocernos como sujetos de transformación, velar por los ideales, ser libres por conciencia y, a partir de las condiciones de cada uno de nosotros, reconocernos como seres de cambio continuo que pueden incidir en la transformación social.

Profesor: Continuando con este diálogo, ahora es el momento de hablar sobre esta idea que coloca Taylor [acerca] de una ética del sujeto que recupere una ética de la identidad, desde dónde se hace, qué decir de la identidad fragmentada que nos consume. En la percepción pareciera ser que nadie quiere hacerse responsable de lo que es y quiere ser. Entonces, ¿tenemos identidad?

Romina: Cómo menciona Taylor, la ética no está sola, es una oportunidad que tiene el sujeto en la sociedad de cambiar la actitud de los individuos, es una batalla [para] generar las corazas y suprimir las identidades. No sólo son batallas individuales, sino también lo son institucionales. Cuando se habla del individuo y de la forma en cómo nos han configurado desde el exterior sin pedirnos permiso, mientras las libertades morales se han quedado en quienes detentan un poder económico, político. Un individuo que no está seguro de su identidad es factible o propicio, dependiente de un deber ser. El deber ser te proporciona con qué pensar, cómo actuar o qué querer. Por ejemplo, en las clases les digo a mis alumnos que ellos pueden ser libres aun dentro de cuatro paredes; pero, ¿qué pasa cuando yo estoy encerrada en una institución? [...] ¿Cómo rescato esto desde un lugar? El deber ser es lo correcto para ellos o para mí. ¿Cómo hacer para ir más allá del rescate de mi identidad? Ya no me quiero quedar en lo que yo soy, lo que debería ser que es mío de manera individualista, sino pensar también en lo que debería ser, en lo que es para los demás.

Guadalupe: Creo que no nos damos cuenta de la importancia que tenemos frente a nuestros alumnos y como ese *soy yo* tiene impacto en ellos, de la importancia de la identidad en nosotros, la calidad moral para trabajar con nuestros alumnos y decirles “ustedes también pueden ser y estar en este mundo”. Los muros no son condición para que no se representen por sí mismos.

Carlos: También nuestra identidad nos permite [tener algo] por lo que valga la pena luchar, algo por lo que dar la vida. Esto que nos permite llenarnos de esa pasión y ser capaces de lo que sea, porque es lo que al final nos mueve a nuestros fines más elevados. A mí me tocó vivir con fines de ese tipo en donde dábamos la vida en nuestros ideales y ahora nos preguntamos de dónde nos agarramos, pareciera ser que hay un vacío existencial. Ya no veo esa pasión por parte de algunos de mis compañeros docentes por querer trascender a partir de lo que ellos son, personas con valores, íntegros, comprometidos con su profesión y que, de repente, debido a sus condiciones laborales o personales, encuentran un desencantamiento con lo que pueden hacer y ser como docentes penitenciaríos.

Andrés: Me preguntaba cuántas veces tú has hecho cosas que realmente quisiste hacer. Tiene que ver con cosas que nos impusieron. Esa ética, esa moral y esa identidad han sido transfiguradas [...] No sé. A mí me permitió ver que después de la aparente caída de las ideas socialistas [comprobamos] que eso por lo que podemos dar la vida sigue existiendo. Quizás en lo teórico quedamos desamparados y [temimos] que las ideas del neoliberalismo van a predominar [...] Después de esto me puse a leer metafísica y encontré lo que es *el despertar de la conciencia*, que nos dice que estamos programados y que todo lo que haces es producto de ese sistema, pero que el individuo tiene libre albedrío y, entonces, ¡entonces se puede rescatar! A donde quiera que vaya siempre voy a tener una posibilidad de despertar, de darme cuenta. Así como lo llaman en la psicología.

Margarita: Ese darte cuenta de lo que tú eres viene acompañado por lo que dice Taylor de evaluarse fuertemente, donde pones la vida en tus manos, tomas las riendas junto con las pasiones que traes. Se dice que la filosofía moderna no ha comprendido o ha olvidado que estamos ciegos o somos incapaces de explicarnos quiénes somos y de ahí rescato la evaluación constante, de cuáles son tus pasiones y por qué estás aquí y ahora. Y ese caminar del libre albedrío es muy importante porque si no, sigues tu camino y piensas que ya rompiste esquemas ¡y cuál! Estoy más hundido. Porque hacerte preguntas te lleva a levantarte, seguir [...] porque si no, ese pensar romper esquemas no pone frente a otros esquemas [...] pero al final seguiría siendo parte de un sistema. Son muchas dudas que me surgen y rescato mucho la evaluación, para agarrarnos, si no, ¿qué onda con cada uno de nosotros?

Profesor: Y esa parte que dices de romper un esquema para llevar a otro esquema, sí tiene que ver con desestructurarte para reestructurarte, pero ¿trae costos personales y sociales o no es así?

Mariana: Yo me planteaba al inicio, ¿cómo puedo saltar de la lucha de la supervivencia donde se pone esto del deber ser a la cuestión heroica o al heroísmo, que se podría traducir a una verdadera libertad? Yo misma me respondía que pensara en que somos agentes de cambio, que somos personas en resistencia, que traemos ideas para compartir con personas en formación. Y segundo, ¿cómo mantengo ese sentido de vida y ese interés de las cosas y dimensiones del ser? Y

creo que sí tenemos claro cuál es nuestra postura, pero cuántas veces, porque no me corran y porque no me vean mal, voy perdiendo ese interés y sentido de vida propia, porque no los encuentro. Recordaba [que para] el tiempo actual de mentira un acto heroico es decir la verdad, y otro [...] acto heroico en [esta] vida de tristeza es sonreír. Como no me quedo ahí en medio y sólo pienso que soy agente de cambio [hay que] trascender este sentido de vida. Cuantas veces la vida te dé la opción de dar ese salto hay que tomarla.

Rafael: Desde mi posición como docente, creo que somos sujetos de resistencia, pero estamos frente a un sistema. Somos parte y estamos dentro, pero si yo me noto que estoy dentro del sistema, pareciera ser que todo está contra mí y soy el único entre muchos que puedo hacer diferente. Hay momentos que, aunque tengas mucha resistencia, difícilmente puedes ser sujeto de actuación, pero eso sería pensar de manera determinista porque tengo la creencia de que, en este mundo objetivado, [en] las instituciones [y] la sociedad, siempre va a haber un momento de articulación [en] que, en un momento de fragilidad, yo pueda aportar algo, por mínimo que sea. Yo tengo pensamiento idealista y soy de los que se resisten, pero a veces los momentos no me alcanzan porque el sistema está ahí y me va a estar agotando. Pero el mismo sistema siempre va a tener sus fisuras y ahí es el momento de actuar. No basta con teorizar ni reflexionar, eso es una parte esencial en el ser humano. No basta con resistir desde lo ideal, hay que actuar. Si estás viendo que hay una marcha, no te quedes [apoyando] desde casa. Ese darte cuenta de algo [...] es sumarse a la marcha, si no te quedas en un idealismo radical, no sólo desde fuera, porque me lleva a la utopía [...] Cuando una utopía se materializa, entonces tiene un sentido. Cuando yo actúo transformo. Sí, una reflexión-actuación es transformación. Algo que, desde la teoría crítica, Freire hablaba de *praxis*. ¿Cómo llegamos a esa praxis del sujeto? Pues dándonos cuenta de quiénes somos. Habría que develar quién es el enemigo real.

Margarita: En primer lugar, partir que la sociedad se va reestructurando y se acomoda para que nosotros vayamos a esto, por eso lo de los castigos y reforzadores. Actúa de esa manera y verás. Viene el premio, viene el castigo. Es eso. Le entras o no le entras. Eso tiene que ver con el sentido del propio sujeto. A esa perspectiva le vale el sujeto.

Se parte de una razón instrumental, que va a condicionarte ciertas formas de vida. Algo se desplaza. Entonces tenemos bajo esta lógica un ser individualista, competitivo, utilitarista, consumista, eficaz, eficiente, productivo. Ese desplazamiento de labores es el resultado de lo social, pero en el discurso mismo están las trampas del discurso social o de los otros. En el caso del nivel educativo nacional con eso de las competencias. Dicen “yo quiero trabajar por ahí” [...] Pero, ¿qué tipo de hombre se quiere crear, configurar? Las competencias dirán que un hombre todólogo, crítico, que dé solución a los problemas de la sociedad. El discurso está impecable. El problema no es el discurso, sino lo que está de fondo en el discurso. Por otro lado, dicen los maestros: “quiero hacer competentes a mis alumnos”. Por ejemplo, la definición de competencias en relación con la autonomía [es] la capacidad que tiene el individuo para resolver por sí solo sus propios problemas. Eso es *autonomía* de las competencias. En otras palabras, ¿qué dice este concepto de fondo? Que hay un sistema que privilegia el individualismo [...] Te dicen que tú puedes hacerlo solo, no reclames [...] Y en lugar de que exija [mis] derechos, porque no [me] pagan bien, por ejemplo, pero como nadie más se queja, [me] corren por ser autónomo, porque quise resolver mis problemas por mi propia cuenta. Porque sólo es uno el que exige. Si me doy cuenta de esto, quizá esté empezando a generar mi propio pensamiento y, por tanto, mi propia reconfiguración.

Romina: Una maestra de la maestría nos dijo que está en boga la *economía de las palabras*, aunado a las TIC [tecnologías de la información y las comunicaciones] Me quedo entonces con lo que dices [...] No hay conocimiento, no hay salida, cuestionas poco, hablas poco, reflexionas poco. Pero me llamó la atención, y tiene razón, igual la maestra tenía razón [...] Entonces, ¿dónde queda lo que aquí se revisa que es importante? Si no hay diálogo, no hay conocimiento. Decir en concreto y en la práctica también, eso también es una forma de desestructurarse. Un profe de la normal decía que *el saber y el cambiar duelen*. Y me sigue doliendo.

Andrés: Además fuimos programados para ello. Evitar las crisis existenciales, pero esa es una verdadera oportunidad para cambiar lo que somos y lo que queremos ser.

Práctica educativa

Esta práctica, en el docente penitenciario, está condicionada no únicamente por el enfoque educativo, sino también por las condiciones institucionales. Lo anterior permite que los docentes reflexionen sobre su papel dentro de la educación penitenciaria y cómo, a través de sus experiencias, colocan su quehacer profesional en cuanto forma de vida que les brinda satisfacciones individuales y sociales. Pensarse como agentes de cambio, de transformación, que generan nuevas prácticas que propician cambios, mediante una práctica educativa consciente (Freire, 2010), para que desde su lugar puedan transformarse a sí mismos y al mundo que los rodea.

Profesor: Seguramente en su práctica educativa les dicen qué deben de hacer en su docencia, cómo darle seguimiento a su programa de estudios, cómo trabajar con los reclusos. Luego, ustedes empiezan a reestructurar su programa de estudio, porque piensan que aportarán cosas de valía y suele pasar que los directivos les dicen, “¿qué estás haciendo? No estás cumpliendo con la normatividad institucional y te pedimos que sigas con el programa sugerido”. En ese momento nos encontramos ante un dilema: ser yo como docente o seguir los lineamientos institucionales. Dentro del contexto actual, el enfoque por competencias, por ejemplo, es el que está presente en los planes y programas de estudios, pero ¿cómo este modelo influye o no influye en su práctica educativa como docentes penitenciarios?

Carlos: Debemos revisar con más detenimiento, de acuerdo con nuestra práctica, el modelo educativo que tenemos y que nos da la posibilidad de generar distintos abordajes. Tenemos conocimientos, habilidades y si tenemos o si los debiéramos tener, no sé quiénes los tenemos y desde dónde debiéramos tenerlos [...] No sé qué nos define [...] A lo mejor algo está muy loco, pues hazlo, lo más que puede pasar es que no funcione, el modelo lo permite. Más bien qué tanto yo conozco de lo que puedo hacer para que lo haga y qué tanto descalifico primero sin conocer y eso me justifica para no hacer [...] Ya sé, los compañeros me dirán lo que quieran [...] El texto plantea la cuestión de la resistencia. Y ahí podemos ubicarnos.

Javier: El punto es que el modelo enfocado en competencias está diseñado para lo laboral, no para las necesidades educativas. Estos discursos de las competencias están estructurados de tal forma que hay gente que vive de eso. Entonces, esta parte tiene que ver más con competencias humanistas, pero lo remiten a ser aptos, hábiles, correr por sí solos [...] La UNESCO creó los cuatro pilares de la educación [que] alimentan el discurso de que todos podemos desarrollar habilidades y destrezas. En nuestra labor de docentes penitenciarios vemos que los programas de estudio ni siquiera están bajo un enfoque de competencias. Es más bien un currículum tradicional, es un listado de temas. Se hace educación desde un saber hacer-saber técnico. Un saber conocer que hace alusión a la sociedad del conocimiento de la información y que los alumnos no acceden a ella. Un saber ser, cuando ni ellos mismos se reconocen quiénes son. Un saber convivir, pero un convivir fragmentado, porque a la larga seguimos siendo individualistas.

Profesor: Si bien el enfoque por competencias está presente en la educación, entonces y posiblemente forma parte de un deber ser educativo. Ustedes, ¿cómo se representan como docentes penitenciarios?

Rafael: Se mencionó hace rato el análisis que debemos hacer en búsqueda de esa congruencia entre el ser y el estar. Y tenemos que organizarnos en nuestra profesión, como docentes, desde el lenguaje que utilizamos, pues esto habla mucho de la postura que tenemos. Porque [si lo analizamos] en el discurso y en la praxis [la congruencia] está en otro lado. A lo mejor en esa búsqueda del reconocimiento decimos que está de tal lado, pero ya en el discurso y la praxis estamos en otro lado. Por eso tenemos que mirarnos en nuestro propio espejo, reconocernos, más que buscar ese reconocimiento. Me gustó esa parte donde dice que hay una voz interior que te dice lo que está bien y mal, y eso es tuyo [...] aunque luego buscas esa voz en otros más que buscarla en ti mismo, pero, al fin y al cabo, con que te preguntes ¿cómo me siento conmigo mismo, duermo bien? Mi trabajo como docente me satisface, los alumnos aprenden conmigo, estoy en paz conmigo mismo y pienso que esto es el fin último de todo ser humano, en esta idea de la felicidad que decía Aristóteles.

Guadalupe: Es una forma particular de cómo vives, es una forma de vivir, la práctica educativa, el ser docente es una forma de vivir. El autor pone lo que es el diálogo, la toma de decisión a partir del diálogo que yo pueda escuchar, donde yo pueda escuchar. Nos han enseñado qué es la expresión oral y es cuando conversamos. Pero eso no es diálogo, eso es emitir una idea. Yo me expreso [y] me escucho. Escucharme a mí mismo. A veces se reflexiona en 15 minutos. No, este acto dialógico interno, como sujetos, nos permite dar sustentaciones a esta toma de decisiones para tu configuración de tu vida misma, en el actuar constante, no sólo a tu forma de hacer. Le da sentido a tu práctica docente. Nosotros, en nuestra práctica cotidiana [hablamos] a nuestros alumnos y [tomamos] estrategias, [una] didáctica que dice que debemos hacer *tomas de conciencia*. ¿Cómo hago para llevar a cabo esas tomas de conciencia en mis alumnos si yo no tengo esa conciencia? Pero las hacemos. Hay tomas de conciencia de 45 segundos, otras de 20, otras de 30, otras de más tiempo. Yo la hago y luego decimos quién debe hacerla. Algunos dicen “mis alumnos tienen conciencia de sí mismos”, pero luego resulta que la toma de conciencia es bronca de la maestra, porque tienen ese problema y tienen ese espacio, en donde disertan, exponen esa bronca. Se mezclan muchas cosas.

Andrés: Pensemos en analizar qué llevo a mi práctica como docente penitenciario. Lo que digo es que estamos en la búsqueda del cambio, qué buscamos, con qué argumentos lo hacemos. Hablábamos del positivismo y el querer predecir es parte del método. Entonces estaríamos hablando de una idea absoluta. Y ni me doy cuenta. Caemos en lo que estamos combatiendo. Cómo llevas a la práctica lo que en lo cotidiano sucede. Tenemos que observar qué tanto estamos haciendo, de lo que no queremos hacer o estamos de acuerdo. Estoy en desacuerdo con las transnacionales [...] pero me aferro en la práctica a comprar esa marca en particular, si no, no me siento realizado. Digo que debo cambiar, pero realmente hasta dónde. Debemos ser conscientes en qué nivel estamos penetrados por el sistema. Todos los días surge algo nuevo. La sociedad está cambiando en lo político, en lo social. Nuestro país es la muestra. Todos los días surge algo nuevo, pero ¿qué hacemos ante eso que surge? A veces lo observamos, lo aplaudimos, pero no nos involucramos. Le pongo *me gusta*, lo posteo y ya desde ahí pensamos que

estamos haciendo la revolución. Para el sistema eres una persona que está buscando su autorrealización y, en eso, el sistema lleva su ganancia [...] Pero si queremos realmente ese cambio, debemos de ver en qué consiste el cambio. Estamos casados con esas ideas muy lineales. Por ejemplo, cuando hablaban de los cambios en los sistemas económicos, se decía que la primera sociedad comunista iba a ser Inglaterra y no, fue Rusia. Las prácticas en la educación tienen que ser cambiadas, adaptadas y transformadas por nosotros mismos con conciencia, si no es complicado generar cambios.

Mariana: Hay muchas maneras como docentes para estar en la resistencia: el tener los ideales morales distintos, que nos están confirmando lo que somos y si se piensa que el marxismo ya quedó en la historia y a quién le importa porque hay jóvenes que ni lo conocen. El otro día, unos jovencitos estaban emocionados escuchando a Penélope, pensando que era nueva [...] y no, ellos sólo piensan en la superficialidad. Ahí está nuestra posibilidad de intervenir, decir, opinar, no hay que tirar la toalla, hay que seguirle. Si no tuviéramos estos espacios educativos estaríamos haciendo quizá otras mil cosas, pero aquí estamos. Muchos buscamos espacios para poder respirar, fortalecer, oxigenarte para seguir en esa lucha [...] Algunos nos dicen “ésta es una loca, demente, dice tonterías” y “¿tú por qué haces todo lo que los demás te dicen?”. Finalmente nos ubicamos en lo que sí quiero hacer, en lo que queremos [...] Aguantas todos esos calificativos y más, pero seguimos en esa resistencia. Ésa es la opción, es personal, es individual, no de la modernidad, sino del subjetivismo. Esa forma y capacidad que tenemos de elegir, para una forma de vida. *Hay una práctica educativa como forma de vida.*

Romina: Yo más bien plantearía: ¿qué en la educación y qué con los reclusos? ¿Qué trabajamos: la conducta o la conciencia? Pero si tú te dedicas a la conducta [...] regresamos a esos sujetos condicionados, ya hay un patrón que te dice que hay algo que seguir. Te doy la oportunidad de que tú mismo elijas y, si tú quieres, tomando una idea de esto que decía. Contexto histórico, acto de conciencia [...] ¿Tenemos una conciencia consciente? Tú puedes actuar como se te pegue la gana, haz lo que quieras, no hay problema. ¿Quieres cambiar el mundo? Hazlo, pero depende cómo lo [hagas:] con conciencia y siendo consciente.

Soy sujeto histórico, que hace consciencia y me da un referente de lo que es mi vida social, política, económica [...] Una consciencia desde un lugar diferente. Por lo tanto, no repetir la historia. Una consciencia ecológica: no tiro un chicle. Se tapan las coladeras: nos quejamos. Una consciencia social: la gasolina está muy cara, pero no tengo coche. En ese problema estamos, para hacer consciencia política. Como ejercicio, les pregunto quién es su presidente municipal y hago preguntas de esa naturaleza, pero ¿qué tan enterados estamos? Por otro lado, está el ser inconcluso, ese que no está determinado, y como no está determinado está inconcluso [...] Yo soy docente, pero me hace falta algo [...] la institución no me da esto. ¿Pero si yo hiciera esto? Pues hazlo [...] Como sujetos históricos somos inconclusos y eso da posibilidades [...] No siempre hay respuesta a la solución misma. Tenemos la posibilidad de reconocernos como sujetos para generar prácticas diversas, praxis [...] Somos tan racionales y queremos encontrar a todo una causa para encontrar un efecto. ¿Y en la argumentación está la práctica? Para qué pido si no me dan [...] Como limitamos el actuar. Y viene la evaluación a partir de nuestros propios prejuicios y eso es desestructurante.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Es necesario considerar la educación penitenciaria como un asunto de interés nacional y que desde el Estado se empiecen a forjar proyectos educativos que sean formativos, tanto para quien está en la cárcel como también para aquellos docentes que se comprometen con su profesión para apoyar la educación en estos sitios. Hay que pensar en programas que apoyen la profesionalización del docente, brindarles actualización y capacitación para que cuenten con la mejor preparación y desempeñen sus labores de la mejor manera. A su vez, no hay que olvidar que estos docentes trabajan en circunstancias muy desfavorables y, por tanto, es importante ofrecerles mejores condiciones laborales, económicas y profesionales, pues de esto dependerá que se sientan parte de un proyecto institucional que reconozca su trabajo y que los motive a seguir preparándose para dar lo mejor de sí dentro de su práctica educativa.

Asimismo, el docente tiene la obligación y el compromiso de seguirse replanteando constantemente su práctica educativa. La ética tiene que ser parte de la vida del docente y no sólo un discurso que se exprese con superficialidad. La ética se vive en cada una de nuestras acciones, comportamientos, vivencias, experiencias, sensaciones y emociones. Forma parte de nosotros. No basta poseer los saberes necesarios para tener una mejor práctica educativa si, como docentes, no se tiene la congruencia sobre lo que somos, entre lo que se dice, se piensa, se hace y se siente. Una congruencia que posibilita ser mejores personas y humanos.

Si bien es cierto que el diálogo puede ser una herramienta sustantiva para el trabajo docente dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y que éste ayuda a concientizar, reflexionar, debatir, tanto al docente como al alumno, quizá no sea el único elemento para hacer de la educación una praxis, pero por lo menos ayuda a las personas a pensar y replantearse lo que son, lo que quieren ser y lo que quieren para su mundo. Un docente que reflexiona, que debate, que se cuestiona sobre sí mismo y sobre su mundo, en un acto de conciencia y de resistencia, tiene mayores posibilidades de autorreconocimiento sobre su quehacer docente, de ser un agente de cambio social y de generar las condiciones necesarias para que, en la relación con el otro, pueda transformar su mundo, por lo menos el mundo inmediato que los rodea, con sus propias condiciones, dentro de su propio contexto y dentro de su propia historia. Eso es lo mínimo que se puede pedir al docente en su condición de sujeto sociohistórico e indeterminado, y es lo que, por lo menos idealmente, debería ser parte de la educación actual.

En el diálogo de los docentes penitenciarios se alcanza a percibir algo esperanzador: la posibilidad de reconocimiento de lo que son o no son, de lo que quieren ser y de cómo ellos, a través del acto reflexivo, se dan cuenta de sus propias carencias y de sus fortalezas como sujetos sociales, lo que pueden mejorar de su trabajo docente y de su práctica educativa. Este autorreconocimiento puede impulsarlos no únicamente a ser mejores docentes, sino también a ser mejores humanos, con la idea de transformar su realidad inmediata y el espacio donde ellos, cotidianamente, laboran con los otros.

REFERENCIAS

- Ángel, Arturo (2019), “Aumenta la población penitenciaria tras cinco años de tendencia a la baja”, *Animal Político*, 3 de septiembre, <<https://www.animalpolitico.com/2019/09/poblacion-carceles-aumento-pri-sion-preventiva/>>, consultado el 3 de abril de 2020.
- Bauman, Zygmunt (2003), *Modernidad líquida*, México, FCE.
- Blazich, Gladys Susana (2007), “La educación en contextos de encierro”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 44, pp. 53-60, <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie44a03.pdf>>, consultado el 7 de abril de 2020.
- Casillas Gutiérrez, Celerino (2013), “Aportaciones del pensamiento filosófico de Paulo Freire a la práctica educativa del docente universitario”, *Revista Internacional PEI: Por la Psicología y Educación Integral*, vol. 3, núm. 5, julio-agosto, pp. 46-69 <https://www.academia.edu/30682665/APORTACIONES_DEL_PENSAMIENTO_FILOS%3%93FICO_DE_PAULO_FREIRE_A_LA_PR%3%81CTICA_EDUCATIVA_DEL_DOCENTE_UNIVERSITARIO>, consultado el 10 de octubre de 2022.
- Castoriadis, Cornelius (2007), *La institución imaginaria de la sociedad 2. El imaginario social y la institución*, Buenos Aires, Tusquets.
- CDHCU (2019) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, *Diario Oficial de la Federación*, 8 de agosto, <<https://mexico.justia.com/federales/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos/gdoc/>>, consultado el 20 de mayo de 2020.
- Chávez Calderón, Pedro (2004), *Historia de las doctrinas filosóficas*, México, Pearson.
- Español Sierra, William Frank (2017), “El docente y la educación en contextos de encierro”, *Revista Oratores*, año 4, núm. 5, pp. 125-142, <<https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/oratores/article/view/114>>, consultado el 25 de mayo de 2020.
- Foucault, Michel (1998), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2010), *El grito manso*, México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2009a), *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI.

- Freire, Paulo (2009b), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2009c), *Política y educación*, México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1994), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo y Antonio Faundez (2013), *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Mantovani, Juan (1989), *La educación y sus tres problemas*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Murillo, William (2017), “El derecho a la educación en centros penitenciarios: ¿hacia dónde va?”, *Semanario Universidad*, 25 de julio, <<https://semanariouniversidad.com/opinion/derecho-la-educacion-centros-penitenciarios-hacia-donde-va/>>, consultado el 1 de julio de 2020.
- Scarfó, Francisco (2008), “La educación pública en los establecimientos penitenciarios en Latinoamérica: garantía de una igualdad sustantiva”, ponencia presentada en el Encuentro Regional de Latinoamérica de Educación en Establecimientos Penitenciarios (panel Educación en Establecimientos Penitenciarios en Latinoamérica en el Contexto de la Exclusión Social y la Pobreza), Brasilia, 27 y 28 de marzo.
- Scarfó, Francisco (2002), “El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos”, *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, vol. 36, pp. 291-324, <<https://www.corteidh.or.cr/tablas/ro6835-11.pdf>>, consultado el 27 de mayo de 2020.
- Taylor, Charles (1994), *La ética de la autenticidad*, Barcelona, Paidós.
- UNESCO (2008), *Educación en prisiones en Latinoamérica: derechos, libertad y ciudadanía*, Brasilia, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162643>>, consultado el 18 de abril de 2020.
- Valderrama Bares, Pedro (2013), “La micropolítica de la función reeducadora en prisión”, *Revista de Educación*, núm. 360, pp. 69-90.
- Vargas, Simón (2016), “Educación penitenciaria, oportunidad de libertad”, *Eje Central*, 5 de octubre, <<https://www.ejecentral.com.mx/educacion-penitenciaria-oportunidad-de-libertad/>>, consultado el 13 de abril de 2020.

II. JÓVENES, RESISTENCIAS Y TOMA DE LA PALABRA

Claves educativas como resistencias de juventudes mexicanas privadas de su libertad

Alfredo Nateras Domínguez y Ricardo Carlos Ernesto González

INTRODUCCIÓN

Los escenarios, los territorios y los espacios penitenciarios han tenido como tradición histórica la disposición de las vidas que están privadas de su libertad. Esta premisa y afirmación incuestionable implica, en sí misma, el control total de las corporalidades (Muñiz, 2010), las afectividades y las prácticas educativas. Sin embargo, para las juventudes el abandono institucional es inapelable y la ausencia de presupuestos que permitan cualquier actividad fuera de su estancia-celda es una realidad cotidiana y cruda.

En un contexto así, podríamos suponer que las opciones para (sobre)vivir al encierro carcelario son mínimas, idea que no deja de ser cierta, con la salvedad de que en circunstancias de extrema tensión —totalización— una parte de las juventudes mexicanas ha trazado alternativas en la búsqueda de su bienestar y su plan de vida. Muchas de éstas están vinculadas con procesos educativos, algunos ligados a la escolaridad (básica, media y superior) y otros al arte (música, pintura, teatro y literatura). Este proceso ha sido, justamente, el paliativo de las violencias que transgreden sus existencias sociales y sus condiciones como juventudes mexicanas que han estado históricamente en los bordes del esmero gubernamental.

Las situaciones de control y de represión sistematizada se han venido agravando sustancialmente dada la pandemia por el covid-19, esto en tanto que el encierro penitenciario ha desnudado no sólo la desatención y la desvalorización de sus vidas, sino también las condiciones en que las autoridades confrontan las necesidades de las poblaciones privadas de su libertad, cometiendo una serie de violaciones flagrantes a los derechos humanos, así como en lo que respecta al derecho a la atención y los cuidados sanitarios.

Estas condiciones parecen no limitarse a los centros carcelarios en México. Quizá el ejemplo más cruel es lo que está sucediendo en las cárceles de El Salvador, con jóvenes integrantes de la Mara Salvatrucha (MS-13) y de la pandilla del Barrio 18 (B-18). Las imágenes, las fotografías y los videos que aparecieron y se difundieron en la prensa nacional e internacional entre el 26 y el 28 de abril de 2020 son pruebas indiscutibles del desinterés del Estado por proteger los derechos básicos de tales agrupamientos, presos en la cárcel salvadoreña de Izalco. Sólo con calzoncillos, semi-desnudos, rapados, mostrando sus tatuajes, apilados en un patio, bajo la vigilancia de la policía, sin guardar la sana distancia y muy pocos con cubrebocas, las condiciones en que deben existir estas vidas son francamente humillantes, denigrantes y violatorias de los más elementales derechos humanos. Tales imágenes recuerdan a los campos de concentración nazis.

Pese a esto, el presidente de El Salvador por el periodo de 2019 a 2024, Nayib Bukele, político y empresario, decretó un *estado de emergencia máxima* en todas las cárceles de aquel país, con lo cual se sumó el endurecimiento de medidas de aislamiento, bajo el argumento de que el inusual y considerable incremento de homicidios es atribuible a las *maras*.¹

Las notas periodísticas son muy cruentas: se autorizó el uso de la fuerza letal por parte de los cuerpos de seguridad para la defensa de sus vidas y las de los ciudadanos. Algunas de las medidas de emergencia consistieron en soldar láminas de acero en las celdas para sellarlas y así *enterrar* a cientos de pandilleros y que no se

1 En Centroamérica el término *mara* significa grupo de amigos, de *cuates*, de *carnales*, la *palomilla* (Romero, 2003).

comuniquen entre sí. Lo más grave es que están encerrando en la misma celda tanto a integrantes de la MS-13 como a los B-18 cuando se sabe que son enemigos mortales (*La Jornada*, 2020).

Ante esto, académicos, organismos nacionales, organizaciones internacionales y la sociedad civil, como la Comisión de Derechos Humanos de El Salvador, la Fundación de Estudios para la Aplicación del Derecho Saúl Baños, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos o la Dirección para las Américas de Amnistía Internacional están alertando sobre la gravedad, lo preocupante y lo delicado de la situación. Se está ante un escenario de represión, donde se ha violentado la legalidad y los derechos de las personas privadas de la libertad.

A partir de las consideraciones anteriores, la finalidad de este texto es articular y entretrejer, en el nivel macrosocial, varios datos estadísticos *duros*, junto con la construcción de la evidencia empírica cualitativa, edificada a partir de una serie de testimonios, emanados de entrevistas a profundidad, que se llevaron a cabo de 2016 a 2019 con jóvenes hombres y mujeres en espacios del encierro penitenciario (federal y estatal) tanto en Mexicali y Tecate, Baja California, como en los correspondientes de la Ciudad de México.

En este espíritu, este escrito es parte de una investigación más amplia que actualmente se está desarrollando, desde el campo de la psicología social, denominada “Vida Cotidiana y Violencias Institucionales en los Encierros Carcelarios: Marcas y Trayectorias de las Juventudes Privadas de su Libertad en México y Estados Unidos de América”, por lo que el dispositivo teórico-metodológico sigue la imagen y la metáfora *del péndulo* (Lakoff y Johnson, 1980) que va oscilando de lo macrosocial a lo microsociales y de vuelta; es decir, se sitúa en lo que se conoce como los estudios *meso*.

DE LOS CONTEXTOS A LOS TEXTOS INTERPRETATIVOS

Las juventudes en México, al igual que en gran parte de América Latina, se han enfrentado constantemente a escenarios complejos en lo social, cultural, económico, político, laboral y educativo, así como en la recreación y en el acceso a la salud, por citar única-

mente unos cuantos rubros. Siguiendo algunas cifras de agosto de 2020, en México se contabilizan 37.5 millones de jóvenes, de los cuales tenemos 21 millones de mujeres, 1.9 millones eran migrantes a Estados Unidos, 422 000 de ascendencia africana, 3.7 millones de jefes y jefas de familia, ocho millones de indígenas, 14.4 millones eran rurales, 16.2 millones estaban en situación de pobreza y 13.3 millones eran adolescentes (Imjuve, 2020).

Que del total de jóvenes en México casi la mitad se encuentre en condiciones de pobreza denota un panorama estremecedor para estas juventudes, acentuadamente marcado por las precariedades (Moraña y Valenzuela, 2017). A esto se suman los conflictos sociales alusivos al racismo, al estigma, a la intolerancia, al género, a las fobias y a otras múltiples formas de violencias reales y simbólicas, que se van articulando como matrices de los procesos que vulneran las condiciones de vida cotidiana de este sector poblacional (Heller, 1987). Al mismo tiempo, interpelan sus opciones en la búsqueda del bienestar social y personal y en la construcción de horizontes de vida en el aquí y en el ahora de sus vidas diarias (Nateras, 2020).

En este escenario de complejas directrices, es inevitable pensar que muchas de las representaciones sociales (Moscovici, 1986) asignadas a las juventudes —que generan procesos truncos y frustrados en sus trayectorias de vida— o los imaginarios colectivos que provienen del adultocentrismo recalcitrante —que se distingue por el conservadurismo y el utilitarismo, remanentes de generaciones pasadas— albergan significados sobre el trabajo y la educación totalmente fuera de los contextos² contemporáneos.

Adicionalmente, los niveles de pobreza extrema, las cifras de las violencias exacerbadas, la inseguridad, los pocos espacios en el sector de salud y la deficiente atención pública y de educación son armazones terribles de los contextos cotidianos para estas poblaciones jóvenes.

2 Entendemos los contextos como claves interpretativas y comprensivas, a partir de las cuales poseemos más herramientas teórico-metodológicas para describir y entender, de la mejor manera posible, las realidades socioculturales que nos interesan, por lo que nos alejamos de los determinismos estructuralistas, ya sean de corte psicológico, sociológico o antropológico.

De igual forma, éstas son características que consideramos necesario reconocer al reflexionar sobre las experiencias de la educación en los espacios carcelarios en México, pues representan el principal andamiaje para analizar las condiciones de vida en que tales juventudes fueron privadas de sus libertades, y las hizo llegar a una cárcel federal o estatal para cumplir, o esperar, una sentencia penitenciaria. Por lo tanto, la responsabilidad que se le ha atribuido a las juventudes, desde la mirada adultocentrista, no reconoce la frágil relación y el significado de los escenarios-actores que impactan a estas poblaciones.

Durante el trabajo de campo realizado con jóvenes que cumplen o ya han finalizado su sentencia penitenciaria se exploraron los significados que éstos han construido en torno a la educación dentro de sus trayectorias de vida, característica que, en una línea de tiempo social, hace alusión al antes, durante y después de la privación de su libertad. Encontramos que la educación, en los espacios de encierro, desempeña una estrategia de resistencia ante las condiciones de precariedad que prevalecen en sus vidas sociales como jóvenes (Nateras, 2019), siendo entonces una reapropiación real y simbólica de su ser social, así como de su capacidad de agencia sobre el tiempo y el espacio del que disponen —y disputan— en el encierro carcelario.

Del mismo modo, consideramos que no es posible descartar que en México los gobiernos, sus instituciones y los partidos políticos han perdido credibilidad y presencia en las trayectorias sociales e individuales de las poblaciones más jóvenes. En consecuencia, los significados construidos por varias generaciones, en torno a la vida dentro del cumplimiento normativo del Estado, van quedando relegados hasta llegar a un punto en donde los ideales de la *legalidad* significan más un entorpecimiento que una posibilidad para alcanzar condiciones de vida adecuadas. El hecho de que uno de los sectores con mayor presencia en las cárceles mexicanas esté comprendido en el rango de los 18 a los 30 años no es fortuito. La relación existente entre las condiciones de vida precarizadas y las políticas de persecución a las personas con menos recursos, así como con mayor vulnerabilidad socioeconómica, tampoco es

casualidad. Por el contrario, ambos aspectos inciden en el crecimiento en las poblaciones penitenciarias y, a su vez, en un aumento en las necesidades por cubrir en lo que concierne a las instituciones impartidoras de justicia. Por lo que encontramos trascendental preguntarnos, en términos generales, ¿quiénes son estas juventudes privadas de su libertad?

Una parte fundamental de nuestra postura analítica es distanciarnos de los recurrentes cuestionamientos sobre la posible culpabilidad o la inocencia de quienes cumplen una sentencia en los centros penitenciarios, ya que sus derechos debieron ser cumplidos fuera y dentro de estas coordinadas carcelarias. Los sentidos, los significados y las motivaciones que estas juventudes atribuyen a sus mundos sociales son piezas clave en la comprensión de sus trayectorias de vida y de cómo éstas han desembocado en la privación de su libertad.

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), las juventudes representan aproximadamente 32.8 por ciento de la población penitenciaria y en su mayoría están “perdiendo años de escolaridad y experiencia laboral” (INEGI, 2018: 16). Por lo tanto, averiguar quiénes son estas juventudes nos lleva a plantear sus condiciones de vida como mexicanos y, al mismo tiempo, como actores medulares del escenario de conflicto y carencia que se vive en el país, contexto en donde el bienestar de estas poblaciones ha denotado una minúscula importancia en las agendas del Estado.

En este sentido, los estigmas atribuidos (Goffman, 1993) y los prejuicios han logrado mantener al margen mucho del interés que pudiera generarse en torno a los territorios carcelarios. Del mismo modo, la poca relevancia que ocupan la educación, el trabajo formal, la responsabilidad fiscal y el cumplimiento de la legalidad en las trayectorias juveniles demerita su incorporación en el buscado crecimiento económico y adquisitivo, convirtiéndose así en experiencias aletargadas y poco prácticas en la dinámica social. No obstante, no se puede solamente asumir que las juventudes mexicanas, al verse en tan precarias condiciones, esperan pasivamente un cambio; por el contrario, la capacidad de agencia que han demostrado fue tal que alarmó al Estado.

¿Cuáles eran las condiciones de vida en *libertad* de estas juventudes?, ¿qué tipo de dinámicas sociales tenían antes de ser llevados a una prisión estatal o federal? Estos cuestionamientos se ven atravesados por diferentes condiciones sociales y circunstancias culturales que no son ajenas entre sí. La mayoría de las poblaciones en los espacios penitenciarios se encuentra ahí por actividades relacionadas con el crimen organizado, robo y delitos contra la salud. Los delitos más representativos en México son los relacionados al robo a transeunte y a transporte público, con cerca de 9.4 millones para 2018, y 81966 secuestros (INEGI, 2019). Este último delito es uno de los más asociados con el crimen organizado y que, junto con los delitos contra la salud, al ser sumados en sus sentencias penitenciarias, arrojan tiempos totalmente incongruentes con el objetivo de las instancias carcelarias mexicanas (Ernesto, 2016).

La incompetencia con respecto del trabajo formal o de las oportunidades para incorporarse a un espacio laboral óptimo llevó a estas poblaciones vulneradas a explorar nuevas alternativas de ocupación, actividades a las que una parte de las juventudes regularmente son empujadas por las precariedades a las que están sujetas, muchas de ellas consideradas fuera de toda normatividad y acreedoras, según lo establecido por las instituciones del Estado mexicano, a la privación de su libertad. Si bien las definiciones de aquello que es y no formal en la vida ocupacional de las juventudes pueden llegar a ser muy amplias, nosotros hacemos alusión a dos posturas fundamentales que devienen de dos narrativas —una institucional y otra crítica— en el marco de la investigación social.

La primera postura está centrada en la dicotomía que puede representar la *formalidad* frente a la *informalidad*. El INEGI, a través de su Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), ha determinado como informalidad laboral a la población empleada que es “laboralmente vulnerable por la naturaleza de la unidad económica para la que trabajan [...] cuyo vínculo o dependencia laboral no le da acceso a la seguridad social o no es reconocido por su fuente de trabajo” (INEGI, 2020b: 6). La informalidad, según el INEGI, descarta la garantía en el cumplimiento de los derechos básicos de las y los trabajadores pero, al mismo tiempo, parece no distinguir

entre aquellas actividades laborales que rebasan los límites de la legalidad. Así, si bien la informalidad es un concepto útil para tener una mirada general del escenario ocupacional de las juventudes en México, no termina por esclarecer la complejidad estructural de sus actividades.

Por otro lado, la segunda de las propuestas de análisis a la que recurrimos es la de *paralegalidad*, planteada por Reguillo (2007) como una tercera vía no restringida a la dicotomía de lo legal e ilegal:

la paralegalidad, que emerge justo en la zona fronteriza abierta por la violencia, generando no un orden ilegal, sino un orden paralelo con sus propios códigos, normas y rituales que al ignorar olímpicamente a las instituciones y al contrato social se constituye paradójicamente en un desafío mayor que la ilegalidad (Reguillo, 2007: 44).

No obstante, la propuesta conceptual de la paralegalidad permitiría mayores posibilidades de lecturas que nos alejen del discurso criminalizante. Ésta se enfoca en las implicaciones de sentidos atribuidas a los actos, así como en las relaciones contextuales de las trayectorias de las juventudes y no se ancla únicamente en el castigo carente de contexto. Debemos destacar que, al final, ambas opciones analíticas, ilegalidad y paralegalidad, son alternativas de quienes ya no depositan sus proyectos de vida en la educación o la formalidad ocupacional.

Estos jóvenes prefirieron ocuparse en la paralegalidad más por lo reducido de otras opciones que por elegirla libremente. Este principio ha sido uno de los más problemáticos para generar diálogo con el pensamiento conservador que prevalece en las administraciones encargadas de la impartición de justicia. Si el Estado no garantiza el acceso al trabajo de forma equitativa, no podría criminalizar las ocupaciones descontextualizando las condiciones en que éstas se gestan.

Con todo, este proceso de persecución se ha expandido de manera indiscriminada a través de los últimos 12 años, periodo en el que ser joven se ha convertido en una característica de vulnerabi-

lidad, pues su vida es objeto de pobreza, pero también de detención y cooptación, en cuanto su mano de obra representa menor inversión de recursos. Un ejemplo de esto es lo narrado por una mujer³ que fue detenida a los 27 años y que se encontraba cumpliendo una sentencia penitenciaria:

Cuando yo entré a trabajar [a un cártel] acababa de tener a mi bebé [...] me vi en una situación económica difícil. Mis papás siempre me habían apoyado, pero no entiendo por qué en ese momento no me apoyaron [...] La bebé nació enferma, necesitaba tratamiento médico, pediatra y todo eso. Y entonces el primer trabajo que me encontré —yo a los tres días me paré a trabajar— [fue] de cajera en un teibolero. Pero ahí en ese lugar había una persona, un halcón. Nos dejaron de pagar un tiempo y yo empecé a hablar con ese señor, yo tenía urgencia y él me decía “cuidamos a los verdes [...] cuidamos los soldados, mira si van para allá, nosotros tenemos que hablar por esta radio y decirles que van para allá”. Y yo le dije “y qué, ¿cuánto te pagan?”, él me dijo “no, pues me pagan tanto, si necesitas doctor tenemos clínica particular, si necesitas medicina o algo, tú lo compras de tu bolsa, llevas tu receta y te lo reembolsan”, yo dije “no, ¡pues de aquí soy!, yo tengo una emergencia por mi bebé” ¿Qué de malo tiene que tú le digas a alguien para dónde van los soldados? [Isabel, Centro de Reinserción Social (Cereso) Mexicali, 2016].

A las juventudes mexicanas, de modo similar a las latinoamericanas, se les ha conferido —obligatoriamente— el imaginario de ser el *futuro*⁴ de sus respectivos países; sin embargo, el Estado no hace gran esfuerzo por garantizar las condiciones mínimas para cubrir sus necesidades básicas, aquellas que son alusivas al acceso

- 3 Durante las entrevistas se presentó un consentimiento informado a interlocutoras e interlocutores en donde se podía optar por conservar el anonimato al usar sus narrativas. De este modo, en los diferentes testimonios citados en este trabajo nos referiremos a estas juventudes de manera anónima o con los nombres de quienes solicitaron que se externaran sus datos personales.
- 4 Esta idea, como narrativa hegemónica y triunfante, fue el discurso institucional y oficial mexicano y duró relativamente poco, de la década de 1940 a la de 1980, época del Estado benefactor.

al trabajo bien remunerado, la vivienda, la salud, la educación y las condiciones de seguridad social. Esto conduce a un escenario desde el cual se diseñan nuevas formas de ocupación que llegan a vincularse con prácticas que, en términos judiciales, se encuentran fuera del cumplimiento de las normas o en la ilegalidad. No obstante, de entre todas esas prácticas, tal vez el crimen organizado sea el ejemplo más crudo y, a su vez, en el que las juventudes mexicanas se incrustaron con mayor rapidez.⁵

A pesar de que los diferentes gobiernos en México y América Latina se empeñan en emplear discursos prolegalidad, la precaria existencia en estos territorios está desbordando cualquier límite que impongan las políticas de seguridad en turno o, incluso, cualquier narrativa institucional. El salario mínimo insuficiente,⁶ sumado a las crisis económicas acumuladas por varias generaciones, dan como resultado un inmediato distanciamiento frente a la opción de ser asalariado o estudiante.

Estos fenómenos, que son de larga data, generan marcos de sentido que sostienen y amplifican la adscripción a la paralegalidad socioeconómica, en donde las prácticas fuera de la normatividad del Estado tienen un significado con mejor aceptación para los proyectos de vida juveniles, que aquellos que se les han heredado y socializado como las andanzas correctas o, al menos, las esperadas por las miradas adultocentristas. Cuando Reguillo (2007) sostiene que la paralegalidad implica una afrenta más compleja que la que conlleva la ilegalidad, nos hace pensar en que no son las acciones fuera de la norma lo que resulta complejo, pues al final tal parece que la vía inmediata del Estado ha sido el castigo y no la prevención. Esta opción es, por tanto, una vía a la que se le van asignando nuevos sentidos para replantear las trayectorias ocupacionales y los intere-

5 Al respecto, hay un relato muy fuerte y espectacular del quehacer de un joven sicario en Ciudad Juárez, Chihuahua, que muestra la crudeza de esta situación en Chacón (2016).

6 Recuérdese que la Secretaría del Trabajo y Prevención Social (STPS), a partir del 1 de enero de 2020, estipuló que el salario mínimo referido como resto del país, se fijó en 123.22 pesos, mientras en la zona libre de la frontera norte pasó de 176.22 a 185.56, pesos diarios (Conasami, 2022),

ses de las poblaciones jóvenes, aunque las consecuencias son exactamente las mismas que para el imaginario de la ilegalidad.

Si bien las complicaciones laborales son un reto no superado por todos los gobiernos que han transitado por México, la atención que se le presta a la educación, aspecto estrechamente vinculado con el campo laboral, es poco menos que raquítica. Tal ámbito termina por ser dejado al margen por la poca importancia que, al parecer, le asignan los organismos del gobierno federal. Por ejemplo, el salario al que podía aspirar en 2019 un egresado universitario en México⁷ alcanzaba un máximo de 8 000 pesos (Levet, 2019). Empero, como muchas otras aproximaciones cuantitativas, este dato está limitado por las condiciones del contexto, lo cual quiere decir que no todos los egresados de universidades pueden ingresar a laborar de inmediato ni tampoco se consideran las condiciones de género o de discriminación por el color de piel, el lugar de origen y demás. Estas mismas características se ven acentuadas según las coordenadas en que nos encontremos y que, para el caso mexicano, terminan por agudizarse cuando la vulnerabilidad socioeconómica es confrontada con ideologías conservadoras y de rechazo a la diversidad.

Según los datos en el portal —aún en línea— del ahora extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para 2017 los porcentajes de la cobertura de la educación básica correspondían a 73 para el preescolar, 98.4 en primaria, 86.3 en secundaria y 62 en educación media superior (INEE, 2019). Con todo, encontrarse matriculado no equivale directamente a tener buenas condiciones para el estudio o un proyecto de vida en el que lo educativo figure como principal herramienta para alcanzar el bienestar y la plenitud social. En contraste con esta situación, las prácticas paralegales representan la promesa de un cambio en las condiciones de vida, pues las diferencias de sueldo pueden ser tan abrumadoras que llegan a determinar la ocupación de las poblaciones jóvenes.

7 Las personas jóvenes más escolarizadas, con niveles de doctorado, son las más desempleadas en comparación con las que alcanzaron el grado de licenciatura e, incluso, las que se quedaron sólo con estudios de preparatoria.

Muchos de los jóvenes en los centros penitenciarios, con quienes se realizaron las entrevistas a profundidad, coincidían en que durante su etapa como estudiantes sentían el interés por aprender, pero las condiciones económicas de sus familias les impedían seguir cursando los ciclos escolares en la educación básica. Un ejemplo de esto es lo narrado por un joven quien se encontraba cumpliendo una sentencia penitenciaria por cargos de delitos contra la salud:

Quando estábamos en Ometepe [Guerrero] caminábamos mucho para llegar a la escuela. Me acuerdo que sí me gustaba pues porque, cuando estás chamaco, no le tomas mucha importancia a lo jodido que estás. Aparte todos en la escuela estaban igual [...] Ya cuando yo tenía como 11 años, mi papá quiso venirse a la ciudad y pues ya tenía a mi hermano chiquito y mi hermana que era la de en medio. Pero aquí no pudimos, bueno, sí estudiamos, pero no nos alcanzaba para estudiar a los tres. A mi papá no le iba bien y pues eran muchos problemas en la casa por el dinero. Entonces yo andaba de franelero en el mercado que está ahí por Tlatelolco [...] Luego pues un amigo me dijo [en 2010] que si vendía, que reventara vicio y pues ahí en donde estaba llegaba mucha gente. No, pues, en poco, yo creo que como dos meses, ya había rentado en otro lugar para que mi mamá no estuviera apretada y pues había para comer [...] Al medio año que le digo a mis hermanos que estudiaran, pero pues no, también les jaló el dinero y ya [...] Poquito después que me atorán por primera vez. Desde ahí han sido varias las veces que he entrado y salido, pero ésta es la más larga [José, Reclusorio Preventivo Varonil Norte (RPVN) Anexo, 2019].

Estos matices en torno a la precariedad económica que se denotan en las experiencias son a su vez visibles en algunos estudios comparativos de las economías informales o paralegales. Según la Organización de los Estados Americanos (OEA), en 2013 el salario medio al que podían aspirar las personas que se empleaban en el crimen organizado era de 1650 dólares al mes, equivalente a 24759 pesos, mientras que el salario mínimo en México durante ese mismo año, según la STPS, rondaba los 2000 pesos mensuales (OEA, 2013). El contraste es tajante: por un lado, las condiciones

económicas formales no alcanzan a contrarrestar el efecto de la paralegalidad como medio eficaz de acceso a los consumos mínimos de la vida cotidiana (Heller, 1987); mientras que, al mismo tiempo, la escolarización ya no es una opción en los planes de vida para una gran parte de las juventudes mexicanas, pues el esperado nivel adquisitivo resultante de ésta está muy por debajo de lo esperado (o idealizado).

Este escenario comprende un reto para el gobierno mexicano desde esos años, afrenta que no cambió de manera positiva en fechas recientes. Los niveles de la pobreza en México se han incrementado. De esta manera, aunque el salario mínimo ha mostrado pequeños ajustes cada año —para 2020 llegó a ser más del doble del marcado en 2013— los costos del día a día van en un ascenso tan pronunciado y poco equitativo que nada puede hacerse con él para sostener a una familia de tres integrantes en promedio. Si esto no fuera suficiente para las poblaciones juveniles, los procesos de criminalización, de represión y de violencia extrema, en formatos de *juvenicidio* (Valenzuela, 2015), que se han visibilizado en las diferentes latitudes de América Latina, son desconcertantes. La vida de los jóvenes, de cualquier género, parece estar desprovista de valor para el Estado, pues el poco sentido impreso en la educación y en las economías no paralegales se agrava con la vulnerabilidad en la seguridad (Nateras, 2016).

JUVENTUDES Y PRECARIIDADES: ESCENARIOS COTIDIANOS

Mucho podríamos decir en lo que respecta a las características que tienen las problemáticas de seguridad en México y además de las condiciones de extrema pobreza que avanzan de forma paulatina por el territorio nacional y que parecen permear hasta el último rincón del país. Con todo, los escenarios de precarización para las juventudes no están limitados a estas condiciones de *cielo abierto*. Con la carencia y la falta de oportunidades, las opciones ocupacionales cambian, pero también lo hace el prejuicio y el estigma social (Goffman, 1993) que los rodea en sus entornos inmediatos:

las consecuencias para las prácticas ocupacionales en la paralegalidad son tan severas como todo aquello catalogado como ilegal.

La simultaneidad de condiciones sociales genera escenarios que no aclaran las condiciones de la población joven en México; es decir, no sólo se trata de enunciar sus particularidades de vida, por el contrario, hay que encausarlas en una mirada contextual. De ahí que encontremos fundamental explicar el contexto sociopolítico correspondiente al sexenio de Felipe de Jesús Calderón Hinojosa, de 2006 a 2012, como presidente de la república mexicana, pues fue en su mandato cuando arrancó la guerra entre el Estado y el crimen organizado⁸ —en el cual se alojaban muchas actividades paralegales: narcomenudistas, halcones, personal de limpieza (sicarios), etcétera—, que dio paso a una crisis sin precedentes que lleva más de 14 años sin tregua.

El escenario y las interacciones resultantes de tal evento legitimador de violencias tomaron una dirección crítica. Por una parte, las condiciones de precarización —ya existentes— tuvieron que coexistir con estas nuevas formas de prosecución a las poblaciones más empobrecidas, ya que fueron fundamentalmente las juventudes quienes se incorporaron a los mercados del narcotráfico (Pontón, 2013; Morin, 2015). Así, la educación se vio trastocada, tanto en sus presupuestos como en los significados que les son atribuidos.

Durante 2008 se recrudeció el conflicto armado entre el Estado y el crimen organizado en México. La ofensiva como respuesta del poder federal estaba evocando más contrariedades que acciones acertadas. De entre los muchos problemas desencadenados, como el incremento en homicidios en todo el país, el aumento descomunal de personas desaparecidas⁹ y el creciente número de denuncias

8 Con la reciente detención del exsecretario de seguridad pública de su gobierno, García Luna, se sabe que se trató de un narcogobierno, en el que el expresidente estaba en la nómina del cártel de Sinaloa, que dirigía el famoso Joaquín *El Chapo* Guzmán, actualmente encarcelado en Estados Unidos.

9 Las cifras son realmente escandalosas: el Registro Nacional de Personas Desaparecidas y No Localizadas (CNB, 2020) calcula que, de 2006 a 2020, en este país, se tuvo 61 827 reportes de personas en calidad de desaparecidas y que no fueron localizadas. Coahuila, Chihuahua, Jalisco, Estado de México, Michoacán, Nuevo León, Puebla, Sinaloa, Tamaulipas, Veracruz y Zacatecas fueron los estados con más desapariciones.

por secuestros, uno de los pendientes que no se hizo visible fue la acumulación monumental de personas detenidas por elementos de seguridad —que iban desde policías municipales hasta el ejército y la marina—. Como ya hemos mencionado antes, un gran porcentaje de estas personas correspondía a poblaciones jóvenes; sin embargo, la condición de sus detenciones y las de su vida en la privación de la libertad no fueron más que omisiones al generar reportes informativos (INEGI, 2020a).

Esta situación trajo como consecuencia directa un saturamiento de las cárceles en México, llenándose de casos judiciales que no tenían pies ni cabeza —esto en razón de que pocas veces se poseían pruebas suficientes o certeras para avanzar en los casos—, procedimientos que iniciaban con detenciones fuera de la norma y que, en muchas ocasiones, han pasado hasta 12 años sin poder recibir una sentencia o noticia mínima de su debido proceso judicial. Sumado a lo anterior, y como era de esperarse, tuvo lugar un quiebre total del sistema penitenciario mexicano (Azaola, 2008)¹⁰ pues, al no existir un diseño adecuado de las cárceles (en todos sus niveles de seguridad), pensado para contener a tantas personas y con tan diversas necesidades, el estado de hacinamiento no se hizo esperar:

En México, la tasa de ocupación en los centros penitenciarios federales ha descendido en los últimos años [...] de 103.4 por ciento en 2011 a un nivel de subocupación de 32 por ciento por debajo de la capacidad instalada (camas útiles) de los centros federales en 2016. Sin embargo, los centros estatales presentan una situación diferente, en la cual prevalece un escenario de sobrepoblación cercana a 30 por ciento entre los años 2013 y 2015, con una importante disminución en el año 2016 (INEGI, 2018: 9).

En el mismo sentido, según datos del INEGI (2020b), existen más de 300 000 reportes de personas muertas a causa de violencia (homicidios y feminicidios). Esto crea un paisaje desolador, ya que nuestro territorio se ha convertido en una especie de cementerio.

10 Sin lugar a dudas, las investigaciones de Elena Azaola son referentes infaltables en lo relacionado con el entramado de las violencias, la criminalidad en México, las cárceles, la seguridad ciudadana, la policía y el sistema judicial como tal.

Se debe destacar que son más los centros estatales que los federales, también que no es fortuito el hecho de que entidades federativas como Nayarit, Estado de México, Jalisco, Guerrero, Morelos, Durango, Hidalgo, Quintana Roo, Ciudad de México, Puebla, Tabasco, León, Sonora, Veracruz y Chihuahua hayan repuntado como los territorios que presentaban sobrepoblación en sus espacios penitenciarios pues son, a su vez, donde mayor índice de pobreza se ha manifestado en México. La relación intrínseca que existe entre las condiciones internas de los espacios penitenciarios y las del exterior es permanente. No parece existir una lejanía tan imponente como para olvidar a quienes son privados de su libertad. Empero, en la praxis, se presencia un abandono social no sólo de la población en general, también de las instituciones que están obligadas a mantener el bienestar de las personas que cumplen o esperan una sentencia penal.

Este hecho no es aislado: el desinterés del Estado mexicano por las necesidades más urgentes de las instituciones de seguridad, salud y educación ha sido una constante durante las últimas décadas. No obstante, los efectos que estas condiciones han dejado son más profundos de lo que se alcanza a ver en los puntos críticos, como cuando las cárceles llegan a la sobrepoblación o cuando al abandono escolar se suma la falta de empleos. La educación formal, fuera de los espacios penitenciarios, no ha sido capaz de construir mejores oportunidades en la búsqueda de bienestar. De esta manera, el significado positivo del que antes estaba provista ahora sólo parece existir en la memoria de un sector privilegiado.

Sin embargo, en el interior de las prisiones, y de manera sorprendente, la educación puede llegar a representar una vía de transformación. No hablamos únicamente de la educación formal, también notamos que la educación informal es una de las mejores alternativas en el existir social, no tanto por la narrativa institucional penitenciaria, sino por la praxis en que se entrelazan las vidas privadas de sus libertades. La creatividad, el arte, la música y los saberes de la educación formal se trasladan de un aparente *sinsentido* a una posibilidad de afrontar las peripecias y carencias del encierro carcelario.

Así, la educación en México —formal e informal— con cada año que pasa se encuentra más desprovista de sentidos y de significados positivos en las vidas de las juventudes. Ahora bien, los contextos social y, primordialmente, familiar en que estas poblaciones se construyen tienen un papel fundamental. Bourdieu y Passeron (2009) sostuvieron que el campo sociocultural de los hijos de padres que provenían de contextos académicos se caracterizaba por asignar significados a sus procesos escolares que, lejos de ser positivos o negativos, a final de cuentas marcaban notorias diferencias en sus trayectorias. Por el contrario, el acercamiento a la educación de quienes no provenían de familias con precedentes académicos se daba de forma diferente, de suerte que tanto el significado asignado a ésta como la trayectoria misma podrían verse afectados por los entornos sociales y las redes de las que, seguramente, se encontraban desprovistos.

Por consiguiente, las características de vida de las poblaciones más jóvenes en México son catalizadores directos de las formas en que viven y experimentan la educación. Desvincular estos dos grandes rubros como temas independientes imposibilita el análisis. El hecho de que idealizar la educación como un proyecto de vida se contraponga con las elecciones de estas juventudes no quiere decir que se deba a la mera apatía, antes bien, corresponde al complejo tejido de significados relacionados con las condiciones sociales de este sector.

Proponemos, *primero*, reconocer que las instituciones —todas— están interconectadas por procesos sociales amplios, de gran importancia y larga data; *segundo*, considerar en todo momento que las características del contexto social tienen una relación directa con las biografías individuales y con las trayectorias de vida de todo sujeto, que no simplemente demeritan o posibilitan ciertos accesos o consumos, sino que trazan y articulan significados con los tejidos simbólico-culturales del día a día, andamiaje con el que es posible evitar el prejuicio naciente de los mundos adultocentristas (Duarte, 2012).

En este tenor, el INEE, en su resumen ejecutivo de 2018, acenúa que las consideraciones contextuales en que opera el sistema

educativo mexicano no pasan desapercibidas en cuanto al ingreso, la permanencia y el abandono de la educación básica y media obligatoria:

La desigualdad económica conlleva una marcada desigualdad social, y ambas se expresan en el fenómeno de la pobreza. En 2016, 43.6 por ciento de la población se hallaba en tal condición, en niveles parecidos a los de 2008. En ese mismo año, 7.6 por ciento de la población vivía en pobreza extrema. En esta materia hay enormes disparidades entre las entidades federativas. En Chiapas, por ejemplo, 77.1 por ciento de sus habitantes vive en condiciones de pobreza, mientras que ciertos estados del norte de la república tienen proporciones significativamente menores de población en tal situación. Los porcentajes de pobreza y la distribución del ingreso sugieren que las entidades federativas más pobres son también las más desiguales (INEE, 2018: s/p).

El hecho de que para 2016 la mitad de la población mexicana se encontrara en pobreza y extrema pobreza es ya alarmante por sí mismo. Las condiciones de vida tan precarias crean por sí mismas un proceso sociocultural que articula nuevos significados en torno a la carencia. El sentido de la vida misma se ve completamente interpelado, llegando a depositar nociones de posible “progreso” en actividades fuera o lejos de todo contexto escolar. Cuando el INEE emite la idea de que entre la pobreza y la precariedad de vida de estudiantes —hombres y mujeres— colisionan otros retos, nos deja entrever que la opción de matricularse o ingresar a un espacio educativo formal no es, por sí misma, la mejor de las soluciones. Pese a esto, el abandono escolar se agrava en ciertos periodos más que en otros: “El abandono escolar sigue presente en todos los niveles de la educación obligatoria [...] En la [educación media superior] es donde se registra el mayor abandono escolar” (INEE, 2018: s/p).

No es coincidencia el hecho de que exista un número reducido de matriculados en los niveles de secundaria y de preparatoria, pues sus edades van de 12 a 17 años, justamente las correspondientes al grueso poblacional de México. Asimismo, se debe entender que las

condiciones familiares de precariedad económica de estas juventudes (INEE, 2018), y las atribuciones de su ser juvenil —según las cuales la ocupación laboral está por encima de la educativa—, hacen que en la búsqueda del bienestar monetario no importa si una actividad sea formal o no. El trabajo dentro del comercio ambulante, en establecimientos no registrados, en espacios sin condiciones de seguridad adecuadas o en general en la paralegalidad son alternativas inmediatas a las necesidades urgentes de sus familias. Un joven narró cómo, a pesar de encontrarse cursando estudios formales, sus condiciones contextuales le impidieron continuar con dicha trayectoria de vida:

Yo estudiaba en una telesecundaria. Vivía en una comunidad en Michoacán, con mis abuelos (no tengo papás) [...] Ya no podía estudiar, tenía que trabajar en el campo. Una vez llegó un primo que vivía en Tijuana y pues me dijo que acá se hacía un friego de billete y pues yo, bien chavo, ya no quería estar en el rancho. Lo sentía por mis abuelos, pero yo ya no quería ser pobre. Total que me vine con él. Me mandó en camión y él se vino en avión. Cuando llegué me puso a cuidar unas casas, me dijo que eran de su patrón y que no preguntara. Pero pues me daba cuenta de que entraban camionetas con gente y salían con otras personas, así todo el día. Era un predio grande, había dos casitas adentro y varios carros. Yo cuidaba nomás. No me metía porque los veía que a veces traían armas [...] Duré mucho tiempo así, ya ganaba más, podía tener dinero y comprarme ropa, hasta les mandaba a mis abuelos. Un día todos se fueron y me dejaron cuidando, luego así se vaciaba uno o dos días, pero no era raro, pero ese día llegaron los del ejército y pues me sacaron a golpes. Yo les explicaba que sólo cuidaba, que yo antes era trabajador en el campo, pero me dijeron que adentro encontraron a varias personas secuestradas y ya me trajeron a pagar por esa gente [Anónimo, Cereso El Hongo, 2016].

La falta de recursos a las que se enfrentan las juventudes no viene sola. Hemos afirmado que este contexto mexicano se compone de muchas crisis acumuladas, varias de éstas monetarias, pero también las que se distinguen por la violación a los derechos huma-

nos y ciudadanos, sin mencionar que las vulnerabilidades ocasionadas por su lugar de origen o género también son parte de un fracturado vínculo con el cuidado del Estado. Sería un error culpar o atribuirle al sistema de educación la falta de impacto que tiene en las poblaciones más jóvenes de México, pues la articulación de diferentes niveles de atención institucional debe operar de forma conjunta. Las condiciones de vida dentro del hogar y del principal círculo familiar son fundamentales en la conformación de significados acerca de la vida sociocultural. Así, la semejanza que tienen estos escenarios con los espacios carcelarios no es tan disonante, muy por el contrario, ésta resulta terriblemente análoga con muchas de las condiciones de vida en libertad.

La premisa de que las carencias socioestructurales del exterior son, de cierta forma, las mismas que las del interior de los espacios carcelarios, proviene de identificar, en las narrativas de diferentes jóvenes entrevistados, que el acceso a los servicios básicos y el cuidado de las garantías y derechos se encuentran ausentes y, en ciertas ocasiones, aún más agudizados. Estos dos estados son centrales por una razón en particular, según el INEGI (2017), los estados con mayor índice de población privada de su libertad son —en orden de mayor a menor— Baja California, Ciudad de México, Colima y Sonora. Por lo tanto, como ya hemos indicado, las condiciones de vida óptimas en estos estados son desfavorables pues, al superarse las capacidades máximas de sus centros penitenciarios, tal posibilidad queda descartada.

Un joven expresó que las condiciones de vida que obtuvo en libertad resultaron ser muy parecidas a las de la prisión, con algunos matices que, al menos él, identifica como oportunidades para mejorarlas:

Yo tengo familia, tengo casa, pero pues cuando llegamos aquí al Distrito (bueno, la Ciudad de México), pues fue difícil, porque no teníamos para comer. La verdad estuvimos rentando de un lado a otro. Nosotros somos de Guerrero, mi mamá, mi papá y mis dos hermanos [...] Nos venimos que dizque porque mi papá no encontraba trabajo. La verdad sí la pasaba mal, luego ni comíamos, ya después me empecé

a meter en la maña,¹¹ ya sabes, andaba reventando piedra y pues tienes dinero, yo ya me sentía realizado [...] En lo que menos pensábamos era en estudiar, cuando ya tienes para andar de cábula, es en lo que menos piensas [...] Mataron a uno, a otro, a otro, así a todos los de mi cuadra, con los que loqueaba. Me dieron un disparo y pues pensaron que me había muerto, cuando me trajeron, porque pues fue un, ¿cómo le llaman?, “conflicto entre bandas” [...] Pues me torcieron y me trajeron al Norte. Luego luego mi familia se fue, no sé nada de ellos más que están viviendo de nuevo en Guerrero. Si salgo yo ya no encuentro a nadie, ni amigos, ni tranza, ni familia, por lo menos aquí tengo un lugar para dormirme, aunque coma rancho, pero como algo, afuera ya no tengo nada [Anónimo, RPVN Anexo, 2019].

Es más significativo alcanzar mejores estándares de vida, aunque implique el consumo de drogas o la violencia, que llevar a cabo cualquier otra práctica menos remunerada. Con todo, no se puede descartar el atractivo que tiene el respeto, la posibilidad de ejercer poder o fungir como autoridad en el entorno. Recordemos que a las juventudes se les ha construido como sujetos sociales que requieren de la tutela de un adulto, lo que desvalora su potencialidad como agentes autónomos. Por tanto, esas características hacen complejo el escenario de las juventudes mexicanas en libertad, donde la educación pierde presencia por los procesos sociales en que están inmersos. Y esto se agrava todavía más en los atributos de la vida social de las personas privadas de su libertad, que son resultado de una ausencia de atenciones por parte de las instituciones encargadas de salvaguardar sus garantías mínimas.

LA PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD: ¿CASTIGO U OMISIÓN?

En sintonía con todo lo anterior, la privación de la libertad se basa en un ensamblaje de sentidos y de significados asentados en gene-

11 *Maña* alude a toda una *cultura delincencial* cuya centralidad y corazón es la corrupción, incluyendo al Estado, a sus instituciones, a una parte de la clase política, a una parte del empresariado, militares/marinos y el crimen organizado, en abierto contubernio (Morin, 2015).

alizaciones y universalismos injustificados, cada uno de éstos tan estigmatizante como el anterior. La privación de la libertad de los jóvenes, en su lectura hegemónica, se centra en juzgar la culpabilidad de estas poblaciones, dejando poco espacio de maniobra a las reflexiones críticas que no concuerden con este punto de vista. Sobre este punto, resulta muy común pensar que el momento preciso de su detención es, o denota, el inicio de un declive en su vida social y personal, como si el espacio penitenciario fuera el lugar destinado para albergar una suerte de “mal” que afecta directamente a la sociedad en general. Schedler (2014) sostuvo que una definición común sobre las cárceles en México era verlas como depósitos de un malestar social, puesto que quienes son señalados como *delinquentes* no pertenecen a la sociedad:

Durante el sexenio de Felipe Calderón, cuando el gobierno todavía hablaba de la violencia, ni el gobierno mismo ni la sociedad política o civil asumían a “los delinquentes” como miembros de la sociedad mexicana. El presidente se refería a ellos como si fueran enemigos externos (Schedler, 2014: 26).

Pensemos en esta situación como un peldaño en el desinterés, social y cultural, de las personas privadas de su libertad. En efecto, asumiendo que no será la única expresión de indiferencia a la que se enfrentan, parte de sus trayectorias de vida se ve permeada por tales apatías. El Estado mexicano ha mostrado por más de tres sexenios una suerte de distancia justificada con estas personas, en la que finalmente el argumento es que ante el imputado se justifica la distancia de quienes han incumplido con las leyes. Empero, cabe una reflexión sobre quiénes son las personas que, en mayor cantidad, son privadas de su libertad. Sería un error garrafal asumir que la totalidad de quienes son encarcelados posee las mismas características, pues esta ilusoria generalización anularía toda la complejidad de sus vidas. Cada sector poblacional en el encierro tiene diferentes exigencias, empezando por el género, su estado civil, sus condiciones de salud y psicomotricidad hasta su edad.

El estado de hacinamiento, del que ya antes hemos hecho mención, se agudiza en unos centros más que en otros; no obstante, lo que hacen las autoridades frente a esta problemática no resuelve nada por dos razones: *primero*, porque los niveles de detenciones se han mantenido constantes, su disminución es más un elemento de los discursos institucionales que algo observado de manera empírica en los centros penitenciarios de los dos estados a los que hacemos alusión; *segundo*, las estrategias de atención al saturamiento de los espacios carcelarios se ha basado en tres vías: a) la creación de espacios anexos para ampliar el número de camas; b) la liberación de personas que lleguen por primera vez o por delitos menores; c) los traslados a otros estados que tengan menor número de población, siendo estos dos últimos los actos más cuestionados por las pocas consideraciones que se tienen con respecto del contexto de quienes son imputados, para sus familias y las sociedades en que se incorporan.

Una joven refirió los medios por los cuales seleccionaban los destinos de quienes se encontraban detenidos en el mismo complejo que ella:

Nosotras estábamos detenidas en lo que se llamaba SIEDO [Subprocuraduría Especializada en Investigación de Delincuencia Organizada]. Nos tenían a muchas muchachas en el mismo piso. Todas estábamos, bueno, vestíamos, un color que nos tocara, pero eran muchas. Dormíamos en catrechitos. Cada piso baja a comer a una hora, el color era el delito y hasta para comer nos tenían separadas. Cuando yo estaba acostada que me hablan. Me llevaron a una camioneta con otras dos personas [...] Llegamos a un como aeropuerto, pero estaba chiquito [...] Cuando estaba en Veracruz yo reconocía por dónde nos llevaban, aunque fuéramos con las cabezas en las rodillas, pero en el Distrito, no, pues yo no conocía. Cuando llegamos al, bueno, era un como aeropuerto, una pista [...] No, pues había mucha sangre que estaban limpiando con chorros de agua. Nos formaron en una filota con mucha gente y nos subieron a un avión [...] Ahora sí que todos preguntábamos que a dónde nos llevaban. Nadie decía nada, nos pegaban si preguntábamos. Ya cuando nos iban a subir uno de

los guachos le preguntó a otro que para dónde [nos llevaban] y él le enseñó una hoja y nada más le dijo que aquí no había espacio. Yo me imagino que se decía de las cárceles de allá, porque yo sabía que en Veracruz hasta dormían amarrados. Entonces nos mandaron para acá, yo ni sabía que existía Mexicali [Anónima, Cereso Mexicali, 2016].

Narrativas alusivas a este tipo de estrategias de seguridad hay muchas. Tal parece que con esto se intenta sustraer a las personas privadas de su libertad de todos sus vínculos sociales con sus lugares de origen o donde fueron detenidas so pretexto, asumimos, de lucha contra el crimen organizado y otro tipo de delitos a fin de desarraigar a integrantes de diferentes células delictivas o cárteles (Ernesto, 2017). Sin lugar a dudas, esta estrategia deja mucho que desear en lo que se refiere a la protección y al cuidado de las personas que se encuentran en prisión, pero al mismo tiempo demerita considerablemente las posibilidades de que estas juventudes puedan retomar actividades posibles en su vida cotidiana, en las cuales se integran la educación formal y la informal.

Al igual que este proceso, aparecen otros en el desahogo de las prisiones en México. Por ejemplo, en el RPVN, en la Ciudad de México, se construyó en uno de los terrenos que están a sus costados un centro de mayor seguridad, donde se reubicaría una parte de la población, pero con otras medidas como visitas reducidas y la poca certeza de retomar actividades cotidianas. En una entrevista grupal llevada a cabo en la zona escolar del RPVN con diferentes jóvenes en 2016, que estaban cumpliendo una sentencia penitenciaria por el delito de secuestro, se hacía mención no sólo al estado crítico de sobrepoblación, sino a las pocas medidas tomadas para considerar sus necesidades personales, ocupacionales y colectivas. De este modo, el contexto se hacía más complejo, con mayores tensiones y desinformación:

Aquí estamos amontonados, 35 o 40 en estancias de ocho, oliéndole al de al lado todo el día. ¿Cómo no nos vamos a poner de malas, cómo no nos vamos a pelear? Hasta en el baño están durmiendo, te cuidas de que no te quieran manchar. Ya te la sabes y no haces la faena, pero

de todos modos estás al tiro todo el día [...] Si nos enfermamos ya nos chingamos, porque no te van hacer caso. Hemos visto morir a muchos porque no les hacen caso [...] Y para acabarla ahora nos dicen que a todos los que estamos por delitos de alto impacto nos van a mandar al nuevo edificio, pero aunque está aquí al lado no vamos a tener visitas, no vamos a poder ni salir a caminar, ni a estudiar, a nada, porque por ser de esos delitos no tenemos derecho a beneficios. Pero lo único que quieren es que seamos menos, entre que se mueren, se matan o nos trasladan, creen que van a bajar el número [...] Al rato llegan otros. Diario vemos a más de 100 llegar y a otros salir [Anónimo, RPNV, 2016].

Esta estrategia nace, principalmente, de no tener mejores opciones, ya que, hasta ese momento, lo llevado a cabo era totalmente violatorio, pues entre más personas llegaban, más se saturaban las celdas y estancias, llegando a un punto donde los internos debían dormir en los pasillos que conectaban al complejo penitenciario. Además de lo anterior, dependiendo del delito por el que se encontraran privados de su libertad, las opciones de ocupación se veían mermadas, de forma que delitos como el secuestro tenían consideraciones más privativas, que les impedían salir a espacios comunes o actividades educativas como parte de su castigo penitenciario. Y es justo en ese contexto donde la educación comienza a conformar sentidos y significados más potentes, pues el tiempo dentro de las celdas podía ser ininterrumpido durante varios días y las actividades educativas son una alternativa importante para trazar trayectorias que les permiten resistir.

Con todo esto, el encierro penitenciario se ha convertido en una suerte de herramienta poco práctica en términos de impartición de justicia, en vista de que los niveles de delincuencia y delitos no han disminuido de forma notoria, denotando que su variabilidad se encuentra más ligada a la visibilización de la inseguridad que el gobierno en turno prefiera mostrar. En este aspecto, durante el sexenio calderonista las sentencias penitenciarias se caracterizaban por ser muy largas, con sumas de cargos que arrojaban más de un siglo de condena y privaciones de actividades en las cárceles. Esto quiere

decir que muchas de las personas sentenciadas en ese periodo tenían fallos en su contra con sentencias mínimas de 21 años, superando la esperanza de vida de estas juventudes, obligando a quienes eran imputados a restricciones severas, que les impedían estudiar, hacer deporte o acceder a espacios de ocio a menos que tuvieran sólo cinco años restantes de su tiempo por cubrir.

En ese sentido, el objetivo que se perseguía, por parte del sistema penitenciario, era totalmente contradictorio: la reinserción como discurso imaginado, así como la reconstrucción de los lazos institucionales son recursos que sirven en los reportes y conferencias de las autoridades, mas no en la praxis del sistema de justicia. En realidad las reflexiones en torno a las condiciones de la privación de libertad se mantienen distantes de su posibilidad de justicia o cuidado a los derechos mínimos de estas poblaciones.

Gran parte de la población juvenil mexicana está en un estado crítico en lo que se refiere a sus opciones de vida. No hablamos de aquellos que por sus privilegios pueden acceder al trabajo, a la educación o a una vivienda, más bien de quienes enfrentan un sistema de justicia que no toma en cuenta la carencia de recursos.

Así, durante 2015 la mayoría de los delitos cometidos en México correspondían al robo común, que se centra en los asaltos cometidos en transporte público, negocios, a transeuntes y casa habitación (ONC, 2015). Sin embargo, en las entrevistas realizadas, uno de los datos más sobresalientes es la negativa a esta afirmación estadística, pues era recurrente que entre las personas privadas de su libertad muchas eran inculpadas u obligadas a reconocer delitos que no cometieron. Un ejemplo de ello es lo narrado por una joven detenida a los 18 años en la ciudad de Puebla y quien se hallaba privada de su libertad en Baja California:

Quando estaba en el [Distrito Federal] había muchas, pero muchas que estaban ahí por un pan, porque entraron a [un supermercado] y agarraron arroz, aceite. Otras porque habían agarrado cosas de higiene, pero ya cuando las llevaban, que resulta que habían matado, secuestrado y todo lo que te imagines, a todas les ponían muchos años. Te imaginas que robaste para comer y tengas que estar muchos años

porque no tuviste para comer o para darle de comer a tus hijos. Hay muchas así, la gente que está en la cárcel es pobre, somos gente que no tenemos ni para tragar [Jobana, Cereso Mexicali, 2016].

Es claro que las condiciones de privación de libertad no están limitadas a lo que sucede en los espacios penitenciarios: la gran mayoría de las detenciones en México carece de condiciones justas y equitativas. Aunque existe poca información oficial sobre las detenciones arbitrarias en México, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) ha emitido varias sugerencias al sistema de seguridad en México, con la finalidad de atender los instrumentos usados por los cuerpos policiacos. Esta situación puede ser aún más evidente en los diálogos que acontecen en los centros penitenciarios, donde el discurso oficial no alcanza a silenciar las quejas de los internos.

De esta manera, el encierro carcelario es el crudo escenario en el que una parte importante de las juventudes mexicanas debe construir nuevos significados en torno a su vida, no sólo pensando en el tiempo que dura su castigo penal, sino en aquello que pudiera suceder después, cuando éste termina e inicie una nueva travesía con las herramientas que aún les quedan en sus vidas sociales, culturales y personales (Ernesto, 2019).

LA EDUCACIÓN COMO PROYECTO DE RESISTENCIA

Hasta este punto, hemos esbozado las condiciones de vida de las juventudes mexicanas antes y durante el encierro penitenciario. La privación de la libertad es el resultado de una serie de precarizaciones que no se limitan a las ocupaciones en que se desarrollen las poblaciones juveniles mexicanas. La cárcel es también un territorio de disputa para la gestación de nuevos significados construidos en torno a prácticas que, en algunos casos, existían antes de la detención y, en otros, no.

La educación, una de las carencias más importantes antes de sus procesos de detención y que, a su vez, ha perdido sentido dentro

de los proyectos de vida de muchos jóvenes en México, se articula como una opción de vida y base para la gestación de proyectos de resistencia.¹² Un hecho que hay que resaltar aquí es que, en el encierro penitenciario, las condiciones de hacinamiento han provocado que escapar algunos minutos fuera de la celda o estancia tenga un valor muy alto:

Cuando estaba en el Cereso de Mexicali estaba bien sarra [horrible]. Digo, no te esperas, no piensas que, pues estarán chilas [excelentes] las camas o que vas a estar a gusto, pues sabes dónde estás y debes agarrártelos y aguantarte, pero en serio estaba bien sarra. El clima está bien acá, más de 40 cabrones, encimados, sudando, oliéndose todo el tiempo. Estar aguantando los quejidos y que estén todos como perros. Si te rozan te trenzas, eso es la cárcel [...] Por eso digo que salir a un taller, una plática, a la escuela o a misa, eso te hace un paro [ayuda], te salva un rato [Anónimo, Cereso El Hongo, 2016].

Esta reducción del espacio y de las condiciones que somete al cuerpo o a las corporalidades (Muñiz, 2010) a un castigo dentro del castigo, donde el primero goza de total impunidad al estar fuera de las normas establecidas, mientras que el segundo se legitima por el discurso de la justicia del Estado. Aunque, en ambos casos, la opción y alternativa para resistir a dichos entornos sea la ocupación que, aparte de significar salir de un espacio reducido y saturado, también puede implicar una reconstrucción de significados en torno a prácticas ligadas al arte, la educación formal y la informal.

La reconstrucción en los diseños de vida, una vez que las juventudes en prisión recobran su libertad, no es resultado de un buen funcionamiento de las instituciones del Estado. Éste es un aspecto que se debe resaltar, pues, por el contrario, las nuevas atribuciones

12 Desde el punto de vista de la corporalidad, podríamos decir que existen actos de interpelación o de resistencias —la *biocultura*— como los presos que se hacen cortesiones en el cuerpo, conocidos como *charrascas*: una manera de protesta ante las condiciones infrahumanas en que viven el encierro, también para adquirir prestigio social ante los demás o ser llevados a la enfermería para poder estar mejor atendidos en lo que atañe a su alimentación y su salud, por ejemplo.

simbólicas que le dan a la educación se incorporan en sus procesos de privación de la libertad. Con ello, la reapropiación del espacio, del cuerpo, del tiempo y de las actividades intelectuales se consolidan como alternativas de vida, expresiones en las que sus vidas se ven interpeladas por nuevos procesos de socialización, no sólo dentro de los espacios penitenciarios, sino con el mundo social que no se encuentra privado de su libertad pero que, asimismo, está abandonado por el Estado y sus agendas.

REFERENCIAS

- Azaola, Elena (2008), *Crimen, castigo y violencias en México*, México, CIESAS/Flacso.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (2009), *Los herederos, los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Chacón, Arturo (2016), “Sicariato juvenil en Juárez, narrativas en crisis”, en Alfredo Nateras (coord.), *Juventudes sitiadas y resistencias afectivas. Tomo I. Violencias y aniquilamiento*, México, Gedisa/UAM-I, pp. 171-200.
- CNB (2020), *Registro Nacional de Personas Desaparecidas y no Localizadas*, México, Segob, <<https://versionpublicarnpdno.segob.gob.mx/Dashboard/ContextoGeneral>>, consultado el 20 de septiembre de 2020.
- Conasami (2022), *Tabla de salarios mínimos generales y profesionales por áreas geográficas*, México, <<https://www.gob.mx/conasami/documentos/tabla-de-salarios-minimos-generales-y-profesionales-por-areas-geograficas>>, consultado el 20 de febrero de 2022.
- Duarte, Claudio (2012), “Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción”, *Última Década*, núm. 36, pp. 99-125.
- Ernesto, Ricardo (2019), “¿Quién canta en el M6? Mujeres jóvenes entre la vida y la resistencia”, en Mónica Ayala, Ricardo González y Claudia Salinas (coords.), *Apuntes para la investigación transdisciplinaria y militante en las ciencias humanas y sociales*, México, UABC/Colofón, pp. 153-175.
- Ernesto, Ricardo (2017), “«Vas a sentir como que te mueres, pero no te vas a morir» el cuerpo, el dolor y la tortura”, en Luis Ramírez y Hilder-

- man Cardona (coord.), *Narrativas corporales de la violencia y estéticas del dolor*, Bogotá, Universidad de Medellín/La Cifra/Cuerpo en Red, pp. 133-160.
- Ernesto, Ricardo (2016), “Para el mundo somos personas que no merecemos vivir. Narrativas de violencia institucional: secuestradores en espacios de encierro”, tesis de maestría en Estudios Socioculturales, Mexicali, UABC.
- Goffman, Erving (1993), *Estigma, la identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Heller, Ágnes (1987), *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.
- Imjuve (2020), *Covid-19 Temático: Mes de las Juventudes*, México, Imjuve-Secretaría de Salud.
- INEE (2019), *ATO1b-Tasa neta de cobertura*, <<https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/ato1b-tasa-cobertura/#:~:text=En%20el%20ciclo%20escolar%202016,educaci%C3%B3n%20media%20superior%20con%2062%25>>, consultado el 15 de septiembre de 2020.
- INEE (2018), *La educación obligatoria en México. Informe 2018*, México, <<https://www.inee.edu.mx/medios/informe2018/index.html>>, consultado el 19 de julio, 2021.
- INEGI (2020a), *Comunicado de prensa núm. 432/20*, México.
- INEGI (2020b), *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Principales indicadores laborales de las ciudades*, México.
- INEGI (2019), *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública*, México.
- INEGI (2018), *En números. Características de la población privada de la libertad*, México.
- INEGI (2017), *En números. Estadísticas sobre el sistema penitenciario estatal en México*, México.
- La Jornada* (2020) “Bukele endurece medidas de aislamiento contra pandilleros”, 28 de abril, <<https://www.jornada.com.mx/2020/04/28/mundo/023nimun>>, consultado el 1 de noviembre de 2022.
- Lakoff, George y Mark Johnson (1980), *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra/Teorema.
- Levet, Viviana (2019), “Casi la mitad de los recién egresados en México no gana más de 8 mil al mes”, *Forbes*, 4 de enero, <<https://www>.

- forbes.com.mx/casi-la-mitad-de-los-recien-egresados-en-mexico-[gana-mas-de-8000-pesos-al-mes/], consultado el 15 de septiembre de 2020.
- Moraña, Mabel y José Valenzuela (coords.) (2017), *Precariedades, exclusiones y emergencias. Necropolítica y sociedad civil en América Latina*, México, Gedisa/UAM-I.
- Morin, Edgar (2015), *La maña. Un recorrido antropológico por la cultura de las drogas*, México, Penguin.
- Moscovici, Serge (1986), *Psicología social II. Influencias y cambios de actitudes. Individuos y grupos*, Barcelona, Paidós.
- Muñiz, Elsa (coord.) (2010), *Disciplinas y prácticas corporales. Una mirada a las sociedades contemporáneas*, México, Anthropos/UAM-X.
- Nateras, Alfredo (2020), “Estados de ánimos colectivos en las juventudes situadas y sitiadas en México y América Latina”, *Revista Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud*, núm. 34, pp. 43-72.
- Nateras, Alfredo (2019), “Reflexiones teórico-metodológicas en los territorios y en los bordes de los conflictos, las tensiones y las violencias sociales”, en Salvador Cruz y Alfredo Nateras (coords.), *Juventudes en fronteras. Identidades, cultura y violencia*, México, Colef, pp. 9-26.
- Nateras, Alfredo (coord.) (2016), *Juventudes sitiadas y resistencias afectivas. Tomo I. Violencias y aniquilamiento*, México, UAM-I/Gedisa.
- OEA (2013), *El problema de drogas en las Américas: estudios. La economía del narcotráfico*, Quito.
- ONC (2015), *Incidencia de delitos de alto impacto en México 2014. Reporte anual*, México.
- Pontón, Daniel (2013), “La economía del narcotráfico y su dinámica en América Latina”, *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 47, pp. 135-153.
- Reguillo, Rossana (2007), “Retóricas de la seguridad. La invisibilidad resguardada: violencia(s) y gestión de la paralegalidad en la era del colapso”, *Revista Crítica Cultural*, vol. 36, pp. 6-13.
- Romero, Matías (2003), *Diccionario de salvadoreñismos*, San Salvador, Universidad doctor José Matías Delgado.
- Schedler, Andreas (2014), *Ciudadanía y violencia organizada*, t. 2, México, CIDE <<https://portalanterior.ine.mx/archivos3/portal/historico/recursos/>

IFE-v2/CDD/CDD-estructura/DOCS/Inf_Final_TomoII-Encuesta_pob.pdf>, consultado el 15 de octubre de 2022.

Valenzuela, José Manuel (coord.) (2015), *Juvenicidio: Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*, Barcelona/Guadalajara/Tijuana, Ned Ediciones/ITESO/Colef.

Miradas y sentires de una pedagoga y de adolescentes en conflicto con la ley: relatos desde la intervención pedagógica

Fátima Monserrat Silva Calva

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo me interesa compartir cómo sucedió mi acercamiento con los adolescentes en conflicto con la ley (ACL) y cómo vivo actualmente mi práctica educativa en el Centro Especializado de Medidas de Externamiento para Adolescentes (CEMEPA) —que anteriormente se llamaba Comunidad Externa de Atención para Adolescentes (CEAA)— en la Ciudad de México. Hago una revisión de mis avances, aciertos, dificultades y retrocesos y también una referencia a la mirada de los adolescentes con quienes trabajo, cómo se han situado dentro de su propio proceso formativo y en sus estudios formales, pues para algunos la escuela ha pasado a ser parte de su vida y para otros no. Del mismo modo, quisiera compartir, desde su mirada, voz y relatos durante las sesiones de clase, en los pasillos del CEMEPA o los diversos eventos que se efectúan, cuáles son los logros y las dificultades que refieren de sí mismos, cómo se sienten y cómo, de manera gradual, lo traducen al cuerpo docente.

Hablar de mi intervención como pedagoga de los ACL implica abrir el baúl de los recuerdos, volver al punto de partida, donde las preguntas más importantes para mí eran dos: ¿por qué me interesaba realizar una intervención educativa con dicha población?, y ¿para qué hacerla, cuál era su finalidad? Asimismo, vienen a mi mente las primeras emociones de estar en contacto con los ACL.

Dos elementos esenciales en este texto son la educación y los ACL, por lo que me permito plantear un par de situaciones. La primera es que hablar de *educación* obliga a los interlocutores a traer al presente la concepción que cada uno tiene respecto de ésta, la cual se basa en experiencias y conocimientos propios, o bien lo que se asocia con la *escuela*, de modo que estos términos pueden volverse sinónimos. Esto provoca que la idea de educación se limite tanto en el tiempo como en el espacio; o sea, que se conciba un proceso de formación educativa restringido a una edad determinada y que se establezcan lugares específicos para recibirla, haciendo de lado otros donde también se lleva a cabo.

La segunda situación es que, referirnos a los ACL, privados de la libertad o que cumplen una medida de sanción, invita a que cada persona emita su propio concepto acerca de esta población. Es común escuchar términos despectivos o que denoten cierto rechazo, rencor e incluso odio, lo cual se convierte en una limitante para ver a estos sujetos como personas, con sus propias historias de vida, que muchas veces los han llevado a cometer conductas tipificadas como delitos.

En ese sentido, pensar en la atención educativa dentro de un Centro Especializado de Internamiento Preventivo para Adolescentes (CEIPA) —anteriormente conocido como Comunidad de Diagnóstico Integral para Adolescentes (CDIA)— o de un CEMEPA, implica un reto sólo para el pedagogo, el docente o los adolescentes, también para la sociedad ya que, generalmente, se estigmatiza a esta población y, por ende, a la educación que recibe en tal tipo de centros.

La Dirección General de Atención Especializada para Adolescentes (DGAEA) —anteriormente conocida como la Dirección General de Tratamiento para Adolescentes (DGTPA)—, adscrita a la Subsecretaría del Sistema Penitenciario de la Ciudad de México (SSPCDMX), se encarga de brindar atención especializada a las personas adolescentes o adultas jóvenes que resulten responsables de la comisión de un delito y que pueden estar privados o no de la libertad. Se atiende a dicha población en cinco centros, de los cuales tres son para varones en internamiento, uno para mujeres en la

misma situación, uno para externación donde se atiende a hombres y mujeres y uno encargado de la prevención.

PRIMERA PARADA: CEIPA

Un día a finales de otoño de 2015, cuando cursaba el último año de la licenciatura en Pedagogía, mis amigas, compañeros de grupo, maestra y yo, nos apresurábamos a terminar las clases en la universidad para asistir a la cita que teníamos concertada en el CEIPA, a las 17:00 horas. Ese día sería el primero de muchos más en los que se realizaría una intervención educativa con los ACL.

Al llegar, caminamos entre los pasillos, por primera vez vi a los ACL, los escuché darnos las buenas tardes, preguntarnos a dónde íbamos. Es complicado explicar lo que sentí, pero de lo que estoy segura es de los nervios que se hicieron presentes. Aún esbozo una sonrisa en estos momentos. Después los volví a ver en el salón de clases, donde nos presentamos, realizamos técnicas de integración y les mostramos nuestro plan de trabajo, el cual aceptaron. Nos dieron la valiosa oportunidad de compartir con ellos algunas actividades ese día, después de una hora y media aproximadamente, nos retiramos. Estaba emocionada, expectante respecto de los días por venir. Fue el inicio de una gran experiencia y de aventurarme a un mundo que, hasta ese momento, me era desconocido.

El plan de trabajo para la intervención era de mes y medio, en el cual desarrollaríamos contenidos de tres áreas de conocimiento (que se denominaron *estaciones*): matemáticas, lengua y comunicación y ciencias, por lo que el grupo de estudiantes se organizó en tres equipos para llevar a la práctica diferentes actividades considerando el área asignada. Las sesiones tenían una duración de hora y media, divididas en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. En el inicio se realizaba una técnica de integración, se organizaban los equipos de acuerdo con el número de adolescentes que acudían a la sesión, para que fueran pasando a las diferentes estaciones y se brindaban indicaciones generales. En el desarrollo cada equipo ponía en práctica su planeación y cada veinte minutos los adolescentes hacían cambio de estación. Al terminar todas las actividades

se hacía un cierre, donde todos se concentraban en un círculo y respondían a unas preguntas: *¿cómo me sentí?*, *¿qué me gustó y qué no me gustó?*, *¿tengo dudas?* Al terminar las participaciones se daba por concluida la sesión.

La respuesta que obtuvimos fue favorable; sin embargo, teníamos que aprender de situaciones que se presentaban con cierta regularidad. Por ejemplo, chicos que tenían agravios con otros —es decir que habían ofendido su fama u honra (RAE, 2020)—, por lo que mantenían una distancia en el desarrollo de las actividades; adolescentes que estaban tristes porque les habían notificado que aún no obtendrían su libertad, algunos otros que estaban hartos del encierro, por lo que se mostraban apáticos y sin interés por su proceso educativo. En consecuencia, se procuró disminuir su tensión con diferentes actividades y retos.

En relación con la atención educativa que recibían los ACL dentro del CEIPA, se dividía en asesorías de nivelación y del modelo educativo del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). La finalidad de la nivelación educativa era regularizar a los ACL en el nivel educativo que les correspondía. De igual manera, se incluyeron en este rubro aquellos adolescentes que no habían sido inscritos ante el INEA debido a la falta de documentación requerida.

Los ACL mencionaron tener poco interés por su proceso educativo, pues no querían estudiar y que no les gustaba la escuela. A partir de lo anterior, en las sesiones que impartíamos, se daba continuidad a los contenidos establecidos en los planes de estudio y también se realizaban actividades lúdicas que favorecieran el proceso de enseñanza-aprendizaje, fortaleciendo áreas de oportunidad.

Uno de mis primeros aprendizajes fue el ser comprensiva en lo tocante al estado de ánimo de los adolescentes y saber que cada uno tiene sus propias batallas y que las más importantes son las internas.

SEGUNDA PARADA: CEA-SAN FERNANDO

Después de mes y medio en el CEIPA la siguiente parada fue el Centro Especializado para Adolescentes San Fernando (CEA-SF) —ante-

riormente llamado Comunidad de Tratamiento Especializado para Adolescentes (CTEA)—, que es mejor conocido como San Fernando o La Corre.

Este centro tiene importancia para los adolescentes y muchas veces llega a ser su mayor aspiración, ya que les provee reconocimiento cuando regresan a su barrio o colonia. De acuerdo con Flores (2011: 35), el crimen ofrece a niñas, niños y adolescentes recompensas en forma de reconocimiento y dinero fácil, lo que implica un estatus social elevado, que se acentúa al por haber sido miembro de centros de internamiento como el CEA-SF.

El CEA-SF estaba dividido en cuatro patios, posteriormente, únicamente en dos comunidades (Laureles y Ahuehuetes). En ese tiempo se ocupaban dos para atender a los adolescentes, al patio al que ingresamos fue el 2, que consta de una planta baja y primer nivel. Abajo se encuentra el comedor, los lavaderos, media cancha de basquetbol, un área para jugar frontón. Hay árboles y jardineras en el centro del patio. En la parte superior, están los dormitorios y salones de clase. Estos últimos se dividían por nivel educativo: primaria, secundaria y media superior.

En San Fernando los ACL cumplían una medida legal impuesta por el órgano jurisdiccional, por lo que la dinámica de trabajo fue distinta. Aquí estaríamos con los adolescentes en sus horas de clase, apoyando en la resolución de guías de estudio y desarrollando contenidos para la presentación de exámenes, los cuales correspondían al Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVYT) del INEA. Este modelo se conforma por tres niveles: inicial (alfabetización), intermedio (primaria) y avanzado (secundaria). Tiene una estructura modular, que se divide en dos tipos de módulos: básicos y diversificados. Los primeros pertenecen a tres áreas de conocimiento (lengua y comunicación, matemáticas y ciencias), mientras que los segundos son de tipo formativo y abarcan distintas áreas (sexualidad, adicciones, democracia, derechos humanos). Cabe mencionar que las pedagogas a cargo de las clases eran las responsables de desarrollar los contenidos modulares con los adolescentes y realizar los trámites para la presentación de exámenes ante el INEA, así como los procesos de inscripción y de solicitud de certificado, según fuera el caso.

Una de las situaciones con la que nos encontramos fue la disposición de los ACL para acudir a las sesiones escolares, quienes en ocasiones asistían de manera regular pero, de pronto, faltaban tres días a la semana, lo que repercutía en su avance académico y suponía limitantes para la continuidad de los contenidos. En ese momento, comprendí que debíamos hacer una labor de sensibilización y convencimiento para ellos, con la finalidad de que se interesaran en su proceso formativo, pero también que esa labor debía ser constante. Por otro lado, debíamos conocer la dinámica establecida entre los adolescentes, a fin de tener un mayor acercamiento. En este momento, crear un ambiente de confianza era muy importante.

Cabe mencionar que, de manera externa, analizábamos nuestra intervención con la maestra a cargo de los practicantes y compañeros, con el propósito de obtener mejores resultados. Las sesiones iniciaban preguntándonos cómo nos habíamos sentido. A partir de esto, contábamos nuestras impresiones, cómo había sido la actividad y qué era lo que queríamos lograr para las próximas intervenciones con los adolescentes. De igual forma, se establecían acuerdos para las actividades grupales. Uno de los aspectos más importantes de estas reuniones fue la reflexión sobre el trabajo y la constante búsqueda de estrategias para mejorarlo, así como la retroalimentación de los otros acerca de nuestra práctica. Las observaciones realizadas principalmente hacían referencia al trabajo en equipo ya que, a veces, actuábamos de manera individual, lo que podía ocasionar confusión entre los ACL.

El grupo de nueve integrantes se dividió y cada uno fue asignado con diferentes maestras quienes, a su vez, nos refirieron adolescentes para la intervención que llevaríamos a cabo. Yo estuve con ACL de secundaria, apoyándolos en el área de matemáticas. En la primera sesión se presentaron los casos que seguiríamos, por lo que hice una entrevista general con los ACL, los cuales compartieron un poco de su historia educativa y personal, siempre mostrando reserva. Con el paso de los días se fue generando un lazo de confianza que los motivó a contar algo más de su vida.

Entre los recuerdos más significativos estuvo que, después de las primeras semanas, nos esperaban en la entrada del patio. Expresa-

ban que era la entrada de su casa y que querían darnos la bienvenida. Nos ayudaban con el material, escuchaban las explicaciones y compartían parte de sus experiencias. Unos mostraban abiertamente algunos de sus dolores más profundos, como el abandono familiar o la muerte de un ser querido. Otros hablaron de sus sueños. Recuerdo algo que me dijo un chico: “maestra, la próxima vez que la vea será cuando me convierta en arquitecto, saldré en la televisión y sentiré orgullo de mí”. Podía detectar un nudo en la gargantea de algunos más al contar sus vivencias; pero, al terminar, mostraban una sonrisa, diciendo que todo estaría bien, que tratarían de cambiar y de *ir por la derecha* (lo que en su argot significa trabajar sin realizar actividades ilícitas). Sigo pensando en esas sonrisas que se mostraban en un rostro lleno de cicatrices, en ojos con lágrimas que manifestaban un profundo dolor o en expresiones de alegría cada vez que lograban acertar una respuesta durante las clases.

El paso en el CEA-SF fue fundamental para mí puesto que me permitió tener una mirada diferente de los ACL. Además, la atención individualizada hizo que tuviera una mayor proximidad con ellos. Igualmente, que se creara un ambiente de confianza. Sin duda, me fue sensibilizando para escuchar diferentes historias, para saber en qué momento escuchar, en cuál preguntar, cuándo era mejor no decir nada. Eso también era parte del proceso formativo, no sólo cuando se resolvían ejercicios. Los aprendizajes obtenidos en este tiempo han sido guía para mis intervenciones posteriores, siempre procurando escuchar lo que se dice con palabras, con silencios, con ausencias, con miradas, lo cual me ha facilitado crear ambientes de confianza, respeto, comprensión y que han permitido un intercambio de aprendizajes. Creo firmemente que todo el tiempo he estado aprendiendo de ellos.

También hubo situaciones que no fueron de mi total agrado, las cuales trato de no llevar a cabo, por ejemplo, la rigidez que solían mostrar los tutores de vida cotidiana¹ ante el malestar físico o emocional de los adolescentes. Por mi parte, procuré respetar los tiempos y crear ambientes en lo que pudieran decir con palabras

1 Estos tutores son psicólogos y trabajadores sociales, quienes realizan el acompañamiento a las distintas actividades de los ACL del dormitorio que tienen asignado.

cómo se sentían y buscar estrategias en conjunto, tratando de que aprendieran a verbalizar sus emociones sin sentirse juzgados.

Para finalizar la estadía como practicante en San Fernando se festejó el día del niño, por lo que diferentes instituciones llevaron a cabo actividades —como lectura en voz alta, obras de teatro y competencias deportivas— en las cuales participamos en conjunto con los adolescentes. En la lectura de cuentos tanto adolescentes como practicantes fuimos parte de la escenificación. Cada uno representó un personaje, el cual tenía que actuar a partir de lo que el lector iba refiriendo. En las competencias deportivas se armaron equipos integrados por los ACL y sus familiares, donde tenían que superar diversos retos para obtener cierta cantidad de puntos y ser los ganadores.

Al término de las actividades, se realizó una convivencia con los adolescentes y sus familiares, momento donde compartieron alimentos, familia y tiempo con nosotros. Al volver la mirada, fue un día muy importante, del cual he estado agradecida, porque pude ver otra faceta de ellos: la mayoría abrazaba a sus padres, jugaban con sus hermanos pequeños o simplemente cargaban a sus hijos. Todo lo puedo reducir a que fue un día inolvidable, cuando el sentido de humanidad se hizo evidente.

DE REGRESO AL INICIO

Una vez concluido el tiempo como practicante, me incorporé a trabajar como pedagoga en la DGAEA en el CEIPA. Ahí atendí a ACL en los niveles de alfabetización y primaria. Mi intervención estaba enfocada a la nivelación escolar, esto es, los ACL que no estaban inscritos ante el INEA.

Entre las acciones que debía ejecutar estaban planeación de la sesión, búsqueda de material, intervenciones educativas y sistematización de las clases brindadas. Cuando un adolescente era asignado, se hacía una entrevista para conocer su historial académico y saber los conocimientos con los que contaba. Asimismo, los ACL tenían que plantear metas en el ámbito educativo en los plazos corto y mediano, contemplando que podían permanecer en el CEIPA entre

15 días y cinco meses (según lo estipulado por un juez). Dichas metas se trabajarían dentro de las asesorías educativas.

Entre las metas que se planteaban los adolescentes estaban aprender a leer y escribir si no lo sabían. Los que contaban con la documentación necesaria para inscribirse al INEA podían dar continuidad a su proceso educativo, otros concluir la primaria o la secundaria.

Cada ACL tuvo logros positivos: algunos reforzaron contenidos que habían visto con anterioridad, otros obtuvieron el primer contacto con un proceso educativo. Tal es el caso de dos adolescentes que no sabían leer, escribir ni calcular, *K* y *J*.² Éstos acudían en el mismo horario a la actividad académica. En las asesorías se desarrollaban diferentes ejercicios, como el reconocimiento de letras, números, la lectura de sílabas, escritura de oraciones y frases y la resolución de operaciones básicas como suma y resta, para iniciar con la lectoescritura y el cálculo. Menciono lo anterior debido a que entre estos dos adolescentes había una relación de compañerismo favorable: se apoyaban para la realización de las actividades, se ponían retos, resolvían dudas en conjunto y de manera paralela pedían que los ejercicios fueran de mayor complejidad.

K aprendió a leer, calcular y escribir oraciones cortas, mientras que *J* actualmente está cursando la secundaria en el INEA. Más allá de los avances académicos, aprendieron a establecer relaciones sanas, de apoyo, respeto y compañerismo en función de que pudieron construir conocimientos con el otro e ir acompañándose en dicho proceso. Asimismo, crearon un ambiente de solidaridad dentro de un espacio de reclusión, que fue construido a partir del interés por aprender.

Pues bien, el CEIPA es muy valioso para mí dado que fue el lugar donde tuve el primer acercamiento con los ACL y, posteriormente, se convirtió en mi núcleo de trabajo, donde estuve a cargo de manera oficial de un grupo, lo cual representó un reto, ya que me había fijado ciertos objetivos y de manera paralela quería lograr que los adolescentes establecieran metas como parte de un proyecto educa-

2 Es importante aclarar que, por la confidencialidad de la información de los ACL, no se mencionarán sus nombres verdaderos, sólo iniciales.

tivo. También fue el lugar donde se refirieron a mí por primera vez como *maestra* y conocí la responsabilidad que conllevaba ese título, estar a cargo de un grupo e ir avanzando con él. Por otra parte, las siguientes fueron las dificultades que me encontré: a) que los grupos eran multigrado, por lo que con cada uno se debía trabajar de manera individual casi todo el tiempo; b) los adolescentes eran demandantes, es decir, solicitaban que continuamente se les prestara atención sólo a ellos, lo cual era complicado, pues en el grupo había otros ACL; c) debido al consumo de solventes, se debía tener precaución con el material utilizado; d) el rezago educativo; e) las ausencias debido a citas en juzgados, consulta médica o alguna intervención de otras áreas como psicología y trabajo social.

Por otro lado, fue la primera vez que veía de cerca el deterioro cognitivo causado por el consumo de sustancias psicoactivas. Adolescentes que tenían dificultad para concentrarse, que no comprendían procesos, que no emitían palabras completas, que estaban perdidos, que seguían con la mano en la nariz como si estuvieran *moneando*, o sea inhalando solventes o pegamentos para drogarse (Fitch, 2020). Esta realidad fue dura y triste.

Uno de los casos que pude observar fue el de *B*, un adolescente de 17 años, con un rostro difícil de olvidar, una mirada triste, un poco extraviada, ojos siempre abiertos como si estuvieran asombrados, quien portaba además letras y puntos tatuados en el rostro, a manera de identificación, con una sonrisa en el rostro que difícilmente hacía pensar en alegría. Presentaba dependencia hacia las sustancias psicoactivas, en especial a los solventes. En las sesiones, *B* relató que su novia lo esperaba afuera, que quería ser papá, que quería estudiar, tener un mejor trabajo y dejar el consumo. No obstante, la realidad que lo esperaba era otra, dado que su novia había empezado a drogarse, lo cual sería una limitante “para dejar de consumir”, como él decía.

Pude constatar los daños en el organismo de *B*, que se observaban en las intervenciones educativas, puesto que mostraba dificultad para concentrarse, no reconocía procesos y constantemente olvidaba los temas que se habían desarrollado, por lo que se trabajó en fortalecer dichas áreas, logrando avances significativos en la

comprensión lectora, la escritura y el cálculo. Si bien no dejan de albergar la esperanza (idea genuina) de que pueden dejar la drogas y que su vida puede mejorar, la realidad era muy distinta.

Encontré a *B* nuevamente en el CEMEPA, donde dio cumplimiento a la medida legal impuesta por el juez. Este adolescente tuvo avances en el plano educativo y de salud mental; aun así, una vez que salió del CEIPA, volvió al consumo de sustancias psicoactivas, se involucró en situaciones de violencia tanto en la colonia a la que pertenecía como con su familia y un día, súbitamente, ya no acudió a la cita programada en el CEMEPA. Hasta la fecha no se sabe qué paso con él.

SIGUIENTE PARADA: CEMEPA

Después de algunos meses laborando en el CEIPA, se realizaron cambios internos de personal en la DGAEA, por lo que me incorporé al CEMEPA, que ha sido el lugar donde he permanecido por más tiempo atendiendo a los ACL. Llegué con resistencias, puesto que no conocía la dinámica de trabajo y mi intervención anterior era con ACL privados de la libertad.

En el CEMEPA se brinda atención especializada a personas adolescentes y adultas jóvenes que están cumpliendo una medida legal en libertad, dictada por el órgano jurisdiccional, debido a que cometieron un hecho tipificado como delito en la edad comprendida entre los 14 y menos de 18 años, por lo que incluso se llega a atender a personas adultas jóvenes mayores de 20 años. Las áreas de atención comprenden la psicología, el trabajo social y la educación, en la que me centré.³

Pensar en adolescentes que cumplen una medida legal en libertad supone una serie de retos que, como personal operativo, fui afrontando. El primero es que estos ACL, al cumplir una medida en libertad, tienen la obligación de acudir en un horario establecido al

3 Dichas áreas de intervención se encuentran establecidas en el Programa de Atención Comunitaria Integral (PACIA) para los adolescentes o adultos jóvenes en conflicto con la ley (DGAEA, s/a).

CEMEPA para llevar a cabo las actividades asignadas en su Plan Individualizado de Ejecución (PIE),⁴ las cuales deben favorecer el logro de la reinserción social, entendida, según el artículo 29 de la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes, como “la restitución del pleno ejercicio de los derechos y libertades tras el cumplimiento de las medidas ejecutadas con respeto a los derechos humanos de la persona adolescente” (CDHCU, 2020: 8).

Una vez que terminan sus actividades diarias regresan a su lugar de residencia, lo cual supone que continúan dentro de su contexto original, en otras palabras, el entorno donde han permanecido durante muchos años y cometieron el delito.

En ese aspecto, Flores (2011: 49) plantea que “el egreso es un momento peligroso para estos muchachos”, ya que muchos de ellos se ven inmersos nuevamente en factores de riesgo, definidos como “la presencia de situaciones contextuales, personales, que al estar presentes incrementan la probabilidad de desarrollar problemas emocionales, conductuales o de salud” (Hein, 2004: 2). Éstos, a su vez, llegan a desembocar en conductas de riesgo, resultado de ciertos comportamientos, como actividades delictivas o de violencia. En consecuencia, una de las primeras tareas es fortalecer aquellas “características detectables en un individuo, familia, grupo o comunidad que favorecen el desarrollo humano” (Hein, 2004: 3, 6-7), conocidas como *factores de protección*, lo cual es complejo puesto que sus “condiciones sociales, económicas y familiares [los destinan a] la población residual” (Flores, 2011: 310) y no siempre resultan favorables para dicho objetivo. En virtud de esto, se deben crear vínculos institucionales que permitan la inserción educativa y laboral de las personas adolescentes.

Un segundo reto, que va de la mano con el anterior, es la falta de interés por parte de los ACL hacia su proceso educativo. Así, están más identificados y presentan mayor interés por encontrar un trabajo, para tener ingresos económicos, que por estudiar.

4 De acuerdo con la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes, en su artículo 3, un PIE es el que “diseña la Autoridad Administrativa de Ejecución de Medidas por el que se individualiza la ejecución de las medidas de sanción y es aprobado por el Juez de Ejecución” (CDHCU, 2020: 3).

Incluso, muchas veces, reincidir en actividades delictivas resulta ser su mejor opción:

De manera que lo más factible es que estos muchachos se incorporen a los grupos delictivos ya que eso les posibilita una sobrevivencia inmediata, pues el robo, el tráfico de la droga y las actividades pandilleras están ahí, accesibles para ellos, además de que las organizaciones delictivas ofrecen no sólo un ingreso que difícilmente podrían obtener en trabajos regulares, sino que les brindan la excitante aventura de tener poder y control sobre otros, lo que para los adolescentes se convierte en más atractivo que lo que sus pauperizadas comunidades les pudieran ofrecer (Flores, 2011: 51).

Un tercer reto es lograr la incorporación de la familia o de las personas responsables de los ACL a las actividades que se ofrecen en el CEMEP, cuya finalidad principal es favorecer la integración y comunicación familiares. Abordar esta cuestión es complejo por sus múltiples aristas. Como parte de mi experiencia, puedo identificar diferentes tipos de familia: a) las *comprometidas*, aquellas que están pendientes del avance de sus hijos y de que cumplan con la medida legal, que acuden a las actividades asignadas (talleres para padres o terapia familiar); b) las *distantes*, reacias al cumplimiento de la medida legal, que acuden de manera irregular; c) las *ausentes*, que abandonan el proceso legal de los adolescentes. Cabe mencionar que la ausencia se justifica por diferentes motivos, entre los que destacan el trabajo o el cuidado del hogar. Asimismo, se debe considerar que algunos adolescentes no viven con sus familiares y otros han creado su propia familia.

Cuando hablamos de familia, muchas veces pensamos en unión, confianza, cariño, apoyo, en una comida caliente cuando llegamos a casa, en personas que están atentas de las actividades del otro. En cambio, lo que he escuchado o visto con mayor regularidad en los ACL es lo contrario: gritos, maltratos, abandono, golpes, heridas, cicatrices, rencor, falta de comunicación, enojo. Poco a poco se alejan y cuando se ven a través del otro ya no se reconocen como

familiares, debido a la constante violencia intrafamiliar, en ocasiones normalizada y en otras traumatizante para ellos.

Por diferentes circunstancias se dan los distanciamientos familiares. Por ejemplo, madres, padres, abuelos, hermanos, hermanas o tías refieren que es complicado que los adolescentes los escuchen, que sigan las reglas, que simplemente no les hacen caso, por lo que es más fácil dejarlos ir y tratar de pedir ayuda con nosotros. En esos casos, se buscan estrategias para que las familias se fortalezcan, tratando de crear vínculos de comunicación asertiva, de fortalecer los lazos familiares. En este rubro se logran avances cuando los participantes son constantes, cuando no es así, se vuelve más complicado el logro de los objetivos.

ATENCIÓN EDUCATIVA EN EL CEMEPA

La atención en este aspecto se da por medio de asesorías educativas, que están a cargo de las pedagogas adscritas, quienes atienden desde alfabetización hasta el nivel medio superior. Dentro de las acciones que se efectúan para llevar adelante esta actividad se encuentran la planeación, la búsqueda y la elaboración de material, la intervención educativa, la sistematización de las sesiones, el trámite de incorporación o reincorporación al sistema educativo nacional —según la modalidad a la que se inscriba la persona adolescente—, la solicitud de examen con las instituciones correspondientes como el INEA y el seguimiento del avance y las dificultades durante el proceso formativo de las y los adolescentes.⁵

Durante las primeras sesiones en las que la persona adolescente se ha presentado en el aula, se indaga cuáles son sus metas en los plazos corto, mediano y largo. Las respuestas recurrentes son terminar la medida legal, estudiar o conseguir un empleo, sin tener claridad sobre las acciones que deben llevar a cabo para el cumplimiento de dichas metas. Por otro lado, cuando se pregunta lo concerniente

5 En el PACIA se encuentran los lineamientos que se deben seguir para la intervención educativa en cada uno de los CAE para adolescentes (DGAEA, s/a).

a su proyecto de vida, se observa que no lo tienen definido o que jamás habían pensado en establecer uno.

Explorar su visión de incorporarse o reincorporarse al sistema educativo nacional produce respuestas similares a las mencionadas anteriormente, ya que tienden a ver dicho proceso como una imposición; es decir, se ven obligados a estudiar como parte del cumplimiento de su medida legal, por lo que es común que lleguen al aula con resistencias y con poca motivación, además de que, por los años que han dejado de estudiar, presentan un rezago educativo significativo. En vista de esto, al iniciar las asesorías educativas se realiza una intervención de sensibilización, con la finalidad de que reconozcan que la educación es una alternativa que les permitirá disminuir la probabilidad de reincidir en actos delictivos y tener un trabajo más estable en el futuro. De igual forma, podrán desarrollarse en diferentes áreas del conocimiento y recibir educación, lo cual es considerado un derecho clave para el ejercicio de otros derechos (CESCR, 1999).

Con el paso del tiempo, los ACL se muestran más receptivos y pueden generar avances significativos en la educación formal. Cabe mencionar que se intenta crear ambientes de aprendizaje, de respeto, de confianza, donde la persona adolescente pueda expresarse de manera libre y se genere un intercambio de saberes y de valores, favoreciendo su desarrollo.

Una de las primeras acciones que se ejecutan es hacer de su conocimiento las diferentes modalidades educativas a las que pueden acceder en cualquiera de los sistemas (abierto, escolarizado, semiescolarizado o en línea). Se procura que la decisión que tomen vaya de acuerdo con su plan de vida y con sus características, su nivel educativo, si trabajan o si desean seguir estudiando en el nivel medio superior o en el superior. Cada caso es único, por lo que se debe tratar de manera personalizada y brindar las opciones que mejor se acoplen con su proyecto de vida.

De manera particular, es importante que los adolescentes se encuentren inscritos en alguna modalidad educativa, porque eso les permitirá tener otra vez el carácter de estudiantes, lo cual, a partir

de mi experiencia, cambia su perspectiva y les da la posibilidad de verse de manera diferente.

Algo que suele motivarlos es su avance académico, el cual debe ir encaminado a que concluyan su proceso formativo, ya sea dentro del CEMEPA o de manera externa, con la intención de que puedan dar continuidad a éste una vez que terminen su medida legal. Un ejemplo de esto es un adolescente, *P*, inscrito en secundaria (nivel avanzado del MEVYT) en el INEA, a quien se le brindó asesoría educativa para concluir dicho nivel, con resultados favorables. Después, se le dieron a conocer distintas opciones para que continuara estudiando el bachillerato. Decidió, en conjunto con su familia, registrarse en la convocatoria para el examen del Concurso de Asignación a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), por lo que, de manera paralela al proceso de registro, se le asesoró para presentarlo. El resultado del concurso fue que *P* fue asignado a una institución educativa, lo que representó regresar al sistema escolarizado, dar continuidad a su proceso educativo y acercarse a las metas que había planteado en su proyecto de vida.

Otro ejemplo fue *O*, quien llegó al aula con muchas resistencias, pues no veía interés en su proceso formativo y decía que no era bueno para la escuela, que estudiar no servía para nada. Poco a poco, se fue haciendo intervención de sensibilización con la finalidad de que identificara sus habilidades. El primer paso fue inscribirlo al INEA, en secundaria; después, impartirle asesorías educativas, las cuales se efectuaron de manera favorable, ya que *O* asistía regularmente, participaba, se mostraba atento y realizaba las actividades establecidas; por último, vino la evaluación, a la cual *O* se presentó de manera puntual. Cuando se emitieron los resultados, el avance era excelente, pues acreditó los seis módulos que comprendía el examen, lo que le dio mayor confianza para seguir asistiendo (sólo pidió una copia del historial académico para compartirla con su mamá). Siguió las asesorías y los exámenes y logró concluir la secundaria. Las sesiones escolares se convirtieron en la actividad más importante para *O*. En algún momento vislumbró la posibili-

dad de dar continuidad a su formación en el nivel medio superior; sin embargo, no logró concretarlo en el CEMEP, ya que concluyó su medida legal.

En estos ejemplos, como en otros tantos, el avance académico representa la posibilidad de continuar estudiando, que puede ser a otro nivel educativo o simplemente concluir el que se cursa. Como en todo, existen algunas personas que no resultan tan favorables a reincorporarse al sistema educativo nacional y muestran mayores resistencias, como no querer estudiar o no encontrar sentido a continuar su proceso formativo, so pretexto de que deben trabajar para ayudar en casa y solventar los gastos de su familia o los propios. Ante situaciones como éstas, se deja la puerta abierta para que ellos, en el momento en que así lo decidan, puedan inscribirse (esta posibilidad es únicamente para las personas adolescentes que se encuentran en el nivel medio superior). De manera paralela, se les ofrece la formación técnica como alternativa.

En pocas ocasiones, los ACL no cuentan con la documentación que les permita su inscripción, por lo que se les brinda la información necesaria para que acudan a las instancias correspondientes a tramitarla y poder dar continuidad a su proceso educativo.

MIRADAS DE LOS ADOLESCENTES A LA EDUCACIÓN

La concepción que tienen los ACL respecto de la educación es generalizada, pues la mayoría ha desertado del sistema educativo nacional en algún momento de su vida, ya sea por decisión propia o por cuestiones económicas, familiares, laborales o por el proceso legal al que fueron sujetos. Como parte de la deserción escolar, tanto la familia como la escuela tienen una responsabilidad compartida. Por una parte, los familiares mostraron poco interés para que los menores tengan un proceso educativo de manera formal; por otra, en la institución educativa

Ni los programas educativos, ni el personal docente, ni la estructura institucional en sí misma realizan acciones concretas para atender a

los niños que presentan algún indicio de conducta antisocial. De esta forma, la escuela selecciona a los disciplinados y elimina a los conflictivos (Garza, 1987: 31).

Considerando lo anterior, las escuelas aún no establecen un dispositivo de intervención para atender a la población que, por sus características familiares, económicas y sociales, presenta mayor riesgo de abandonar la escuela, un factor que “contribuye a que los adolescentes se involucren en actos delictivos” (Azaola, 2015: 13).

De esta manera, la escuela es una institución de la que fueron rechazados, dado que cuando salieron nadie los retuvo. Con frecuencia los ACL comparten que eran considerados como los problemáticos, los de menor aprovechamiento, que no acataban órdenes, llegando a tener agresiones físicas y verbales con sus maestros. Por estas razones, la escuela no representa una institución importante para ellos. En este escenario, la familia tiende a desempeñar un rol pasivo, es decir, permitieron su proceso al cien por ciento. Teniendo esto en consideración, intentamos que el apoyo sea por parte del CEMEPa y de la pedagoga que esté a cargo.

Uno de los objetivos buscados con su inscripción y su asistencia a las asesorías educativas es que desarrollen habilidades que les permitan ser más independientes, autónomos y que tomen decisiones a partir de sus intereses y aspiraciones. De manera gradual, su concepción de la educación se va modificando, descubren que son hábiles en algunas materias, lo que implica ponerse retos, que pueden tener logros, lo cual se observa en sus expresiones cuando obtienen resultados favorables en los exámenes o ejercicios de clase y cuando no, se rescata el esfuerzo que han puesto, motivándolos a continuar y a aprender de las experiencias vividas.

Al escribir esto vienen a mi mente dos situaciones. La primera es cómo viven los exámenes, cómo expresan su nerviosismo, su ansiedad y sus emociones: hay quienes llevan amuletos de la religión que profesan para que les den suerte, otros que únicamente llegan al examen y no a otras actividades en el CEMEPa, a unos más se les ve repasando sus apuntes. La mayoría llega temprano pero, claro, no falta a quien se le hizo tarde. La segunda situación es que, al

presentarse al salón de clases, llegan con libros o cuadernos nuevos, solicitan que se les deje tarea, hacen experimentos, piden ejercicios con un grado mayor de dificultad, que en conjunto son acciones que les dan el carácter de *estudiantes*. Indiscutiblemente, lo anterior invita a pensar que su idea acerca de su proceso educativo se ha modificado y, desde el punto de vista del docente, se puede pensar que algo se está haciendo bien.

EL AULA, ¿UN ESPACIO DE TRANSFORMACIÓN?

El aula es un espacio donde se dan clases, se brindan contenidos y estrategias de aprendizaje, donde se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también es un espacio en el que se escucha al alumno, se da contención en momentos de crisis, se ven lágrimas rodar sobre el rostro de los adolescentes, se escuchan historias fuertes que los han marcado, se ven sonrisas y escuchan bromas. Es un espacio para lograr cambios favorables en los ACL y que estos cambios puedan transformar su vida. En este apartado me gustaría compartir los ejemplos de algunos adolescentes que se apropiaron del espacio y que, por supuesto, dejaron una huella muy importante en mí.

Recuerdo una anécdota en el CEIPA que involucra al adolescente *K*, referido anteriormente, que no sabía leer ni escribir o calcular, por lo que fue asignado al grupo de alfabetización que estaba a mi cargo. En el salón se le proporcionó un cuaderno para trabajar, el cual, según las normas institucionales, no se podía llevar al dormitorio. Un lunes llegó al salón de clases y me hizo una pregunta: “¿Qué crees que traigo, maestra —estaba parado en la entrada del aula y sostenía algo con sus manos en su espalda—?”, le contesté que no sabía. Emocionado me dijo que un libro y me lo mostró. En realidad era un cuaderno, que había solicitado a su mamá para que hiciera tarea en su dormitorio. Ese día fue notable para mí porque había logrado que *K* se interesara por aprender, por considerar la posibilidad de estudiar en espacios diferentes al aula. Cabe mencionar que tanto su tutor de dormitorio como yo lo fuimos acompañando en su proceso. Tiempo después me lo encontré en el CEMEP y tuve la oportunidad de darle clases nuevamente y comprobé que

había tenido avances significativos: aprendió a calcular, a escribir frases cortas y a leer. Si bien el tiempo no permitió un avance en el nivel institucional, *K* asimiló las cuestiones básicas que necesitaba y demostró estar realmente dispuesto a estudiar, tan es así que una vez que concluyó la medida legal siguió asistiendo a las clases para seguir aprendiendo.

K me enseñó la importancia del vínculo entre alumno y docente y que si se persiste es posible lograr avances. Ésa fue su primera experiencia educativa y que, además, fue significativa, en la que se procuró escucharlo, ir a su ritmo, conseguir progresos en conjunto. Por otro lado, también debo reconocer que me sentí triste o frustrada cuando ya no regresó al aula, pero comprendí que tarde o temprano iba a dejar de asistir, ya que había concluido su medida legal.

Así como él, otros adolescentes han hecho que dentro del aula se den adelantos considerables. A veces el momento más importante es cuando ellos se quieren expresar, cuando quieren decir parte de lo que lleven dentro. De tal suerte que, dentro del aula, se viven progresos tanto como retrocesos, pero procuramos ver el lado positivo, tratando de que sean conscientes de las habilidades y capacidades que tienen, de lo que pueden lograr si las potencian, de que reconozcan la realidad en la que viven y tratamos de que reflexionen acerca de su propia realidad y de lo que quieren a futuro.

Quiero compartir el caso de *A*, quien acudía a las 6:00 pm de lunes a viernes a sus clases de secundaria en el CEMEP. A veces llegaba corriendo, pues había salido tarde del trabajo. Cuando lo conocí era un chico extrovertido que, de manera constante, interrumpía la sesión aunque, a partir de la intervención de la maestra a cargo, logró modificar su actitud y se mostraba más atento, participaba en las clases. Empezó a plantear un proyecto educativo en el que contemplaba la posibilidad de seguir estudiando. A tuvo avances notables: pudo certificar la secundaria y de manera paralela planteó un proyecto educativo, el cual tenía como principal meta formarse como docente, para poder enseñarle a otros. Como parte de esa identificación de intereses, le pedía a la maestra que lo deja-

ra explicar algunos temas que él dominaba a sus compañeros de clase. Se pudo observar en estas intervenciones que tenía facilidad para enseñar a los otros. Entre sus avances más importantes fue que pudo plantear un proyecto educativo, viendo en él una alternativa de vida, la cual le iba a permitir alejarse de las situaciones de riesgo, a la par que le daría una oportunidad de reincorporarse al sistema educativo nacional de manera formal, vincularse de manera diferente con las personas, lo cual favorecería su reinserción social.

De la misma suerte, me gustaría mencionar a *E*, que sorprendió al personal técnico que realizaba una intervención con él debido a que se apropió de los espacios y consiguió cambios sustanciales que favorecieron su reinserción social, donde el aula fue un espacio de apoyo al respecto. La frase *perdóname madre por mi vida loca* se leía en su brazo, en su cuerpo se podían ver diferentes cicatrices producto de riñas, además de tatuajes que adornaban sus brazos. *E* tenía un diagnóstico reservado debido a que asiduamente se involucraba en situaciones de riesgo y refería que seguía delinquiendo. Asimismo, el consumo de sustancias psicoactivas seguía siendo una de sus actividades cotidianas. No obstante, asistía de manera regular a las actividades asignadas en el CEMEPA, las cuales consistían en talleres educativo-formativos, terapia individual y asesorías educativas. *E* participaba en las actividades de manera favorable, lo que permitió desarrollar y fortalecer áreas de oportunidad, con avances significativos en éstas. Como parte de las actividades contempladas en su PIE tenía que acudir a espacios culturales —museos, obras de teatro, conciertos culturales o exposiciones—. El CEMEPA de manera regular organiza salidas a museos y él tuvo la oportunidad de acudir a una, la cual se llevó a cabo en el Museo de Arte Popular. A partir de dicha visita, realizó una reseña cultural, donde plasmó su asombro por el recinto, por los objetos que se exponían en las distintas salas. Le sorprendió el costo de algunas piezas pues, si bien eran muy pequeñas, su valor era muy elevado (“no tengo dinero para comprar un artículo de esos, pero me gusta mucho”). La visita al museo fue una experiencia muy grata para él, dado que no había acudido a un espacio de ese tipo anteriormente, y por ende esto representó un primer acercamiento con los recin-

tos culturales. *E* acreditó módulos del MEVYT en el nivel avanzado, disminuyó el consumo de sustancias psicoactivas y buscó opciones para incorporarse formalmente al ámbito laboral, lo cual obtuvo. Sin embargo, por razones personales tuvo que dejar ese trabajo y posteriormente incorporarse a una base de transporte público, donde estuvo laborando hasta que terminó su medida legal.

Para estos ACL, al igual que para tantos otros como ellos, el aula es un espacio del cual se apropiaron, que llenaron de significado, por lo que la considero parte fundamental de este proceso, en virtud de que tanto docentes como estudiantes deconstruimos y reconstruimos no sólo conocimientos y aprendizajes, sino también a nosotros mismos.

PEDAGOGA

A lo largo de casi cinco años trabajando con los ACL me he ido formando de manera profesional en cuanto pedagoga y docente en diferentes niveles educativos. En ese camino he avanzado y retrocedido varias veces. Parte de los avances han sido volverme empática y sensible con los otros. También aprendí a escuchar las palabras, los silencios, los gestos, las miradas, y a partir de ello, crear ambientes de comunicación, donde los ACL puedan expresarse libremente, sin temor a ser criticados, ambientes en los que se puede reflexionar sobre aquello que se hace y buscar alternativas en conjunto, las cuales tiendan a una mejor toma de decisiones. Entendí que debo ser paciente, ya que no todos van al mismo ritmo y, en última instancia, la velocidad no importa, lo realmente importante es la constancia y la regularidad. Aprendí a ser más consciente de la realidad que vivimos en México, puesto que los ACL son el claro ejemplo de cómo está la sociedad, lo cual nos conmina a reflexionar en acciones para mejorar las condiciones de vida, educativas, sociales, económicas de la población mexicana, donde todas y todos debemos hacer aportaciones desde nuestras posibilidades: el trabajo en conjunto es una oportunidad para realizar mejoras como sociedad.

Las dificultades o los retrocesos que he tenido son principalmente la frustración que he experimentado cuando el ACL deja de

acudir por situaciones familiares o económicas, cuando es complicado brindarle alternativas para que salga de ambientes dañinos. Frustración cuando las drogas son su mejor opción, porque no han conocido otras alternativas. Con todo, también he aprendido que es un proceso en el que los ACL deben ser los actores principales y primero deben ser conscientes de lo que viven, de lo que quieren vivir y lo que quieren cambiar. Nosotros sólo somos acompañantes, una red de apoyo que les brinda posibilidades, pero al final quienes toman la decisión son ellos.

Creo firmemente que la intervención educativa en estos espacios es un reto, amén de ser compleja por las historias de vida de la población, pero también que es noble, humanitaria y nos da la posibilidad de crecer como personas, de ser sensibles.

Considero que, como profesionales de la pedagogía, tenemos ante nosotros un gran objeto de estudio, la *educación*, la cual nos permite crear estrategias que pueden generar cambios sociales importantes, donde no se reduzca la práctica educativa a los centros escolares, sino que se la lleve a espacios susceptibles de brindar formación al sujeto a lo largo de toda la vida, como en los centros que atienden a los ACL. Por último, me permito compartir un texto que escribí hace tiempo, que forma parte de lo que las personas adolescentes, ya sean privadas de la libertad o no, me han dejado:

Tantas cicatrices, corazones rotos que no se han plasmado en óleo, sino sobre rostros, cuerpos, o la mirada de tantos adolescentes, los cuales tienen heridas que posiblemente no cerrarán nunca, han vivido con desprecio de su propia gente y algunos con sonrisas llenas de tristeza y dolor, mantienen la esperanza de que en algún momento les irá mejor, y podrán dejar el sufrimiento a un lado.

Adolescentes que han tenido que recurrir a drogas, alcohol, situaciones que los ponen en riesgo, que son un medio para evadir la realidad y silenciar el dolor que han experimentado.

Rostros llenos de tristeza, ya que pensar en un futuro mejor, representa una gran dificultad.

Frustración por querer cambiar, pero... sin tener los medios.

La desconfianza parece una constante, porque no saben cómo recibir un buen trato.

Miedo, mucho miedo al abandono y a ser heridos una vez más...

Al final, es posible que no se acuerden de nosotros, pero se espera que en su memoria quede algo, quizá una palabra, una mirada o un gesto que les recordarán que son personas y que por ese simple hecho tienen un valor invaluable.

REFERENCIAS

- Azaola, Elena (2015), *Diagnóstico de las y los adolescentes que cometen delitos graves en México*, México, UNICEF/Segob, <https://www.casede.org/BibliotecaCasede/Diagnostico_adolescentes.pdf>, consultado el 19 de marzo de 2020.
- CDHCU (2020), “Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes”, *Diario Oficial de la Federación*, 1 de diciembre, <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LNSIIPA_011220.pdf>, consultado el 23 de enero de 2021.
- CESCR (1999), *El derecho a la educación*, <<https://www.refworld.org/es/docid/47ebcc8e2.html>>, consultado el 16 de febrero de 2020.
- DGAEA (s/a), *Programa de Atención Comunitaria Integral para las Personas Adolescentes o Adultas Jóvenes en Conflicto con la Ley, Propuesta borrador de 2017*, documento interno, México, Segob-Subsecretaría del Sistema Penitenciario-DGTPA.
- Fitch, Roxana (2020), “Monear”, *Jergas Hispánicas*, <<https://www.jergasdehablahispana.org/index.php?tipobusqueda=3&palabra=monear&pais=mx&newp=monear>>, consultado el 2 de agosto de 2020.
- Flores, Alfredo (coord.) (2011), *Olvidados. Historias de transgresión. Estudio y análisis de los vínculos familiares y socio-culturales que intervienen en la constitución del adolescente en conflicto con la ley en el estado de Chiapas*, México, Grupo Metonimia/Indesol.
- Garza, Fidel de la (1987), *La cultura del menor infractor*, México, Trillas.
- Hein, Andreas (2004), *Factores de riesgo y delincuencia juvenil: revisión de literatura nacional e internacional*, Santiago de Chile, Fundación Paz Ciudadana, <<https://pazciudadana.cl/biblioteca/documentos/>

factores-de-riesgo-y-delincuencia-juvenil-revision-de-la-literatura-nacional-e-internacional/>, consultado el 12 de marzo de 2020.
RAE (2020), “Agravio”, en *Diccionario de la lengua española*, <<https://dle.rae.es/agravio>>, consultado el 12 de julio de 2020.

El qué, el cómo y el para qué de la educación en prisión

Claudia Ayala González

Este texto tiene la finalidad de compartir la experiencia que he tenido con los adolescentes que se encuentran en el Centro de Internamiento Preventivo en la Ciudad de México y las vías de incorporación formal a los sistemas educativos como procesos favorecedores para la reinserción social. Asimismo, estas reflexiones son producto del seminario-taller *Experiencias Docentes Penitenciarias y Alianzas Académicas*.¹ Quisiera destacar las aportaciones que más me motivaron.

La primera fue de Patricia Piñones del Programa Universitario de Derechos Humanos, quien trabaja el análisis de la práctica docente en contextos de reclusión. La autora enfatiza la recuperación de las emociones que pasan por nuestro cuerpo y cómo éstas nos posicionan ante el acto educativo mismo y ante los sujetos con quienes trabajamos. A partir de sus ideas, reflexioné sobre cómo esta práctica te expone y te vulnera para reconstruirte y asumir un papel diferente ante ti mismo y ante el otro, lo cual me permitió reconocer que mi posición ante mis alumnos es la del acercamiento: el mirarlos, el tocarlos, porque el acto educativo es, como dijo Piñones (2019, s/p), “la cercanía con el otro, pero hacer con el otro y para el otro y con los otros”, en un acto para ti y para el otro

1 En el cual fui convocada para participar en conjunto con un grupo de docentes tanto del Estado de México como de la Ciudad de México y en el que coincidimos para poder compartir nuestras experiencias. Agradezco sus conocimientos y aportaciones que dieron pauta para el desarrollo de esta producción escrita.

y que nos implica, tal como diría el poema “Poner el cuerpo”, de Joyce Jandette:

Poner el cuerpo es quitarse el miedo.
Poner el cuerpo es averiguar dónde están las heridas.
Poner el cuerpo es quitarle el seguro a las granadas.
Poner el cuerpo es convertir vulnerabilidad en amenaza.
Poner el cuerpo es juntar los pedazos de todo en la nada.²

Agregaría que poner el cuerpo es poner nuestros miedos, pero también ponemos nuestros sueños, nuestros deseos y nuestras esperanzas en provocar vidas mejores.

En otra sesión, a cargo de Alfredo Nateras, se habló del sujeto colectivo de las juventudes y se nos invitó a reflexionar acerca de nuestros dispositivos teórico-metodológicos y la manera en que la formación no sólo académica, sino vivencial, nos da un posicionamiento de nuestro acto educativo (Nateras, 2020). Esto me permitió pensar en las razones que me han hecho estar y permanecer en esta actividad laboral y, sobre todo, en este contexto en el que la justicia y el encierro interactúan tan cercanamente.

Para el desarrollo de este texto realizo un acercamiento hacia mi persona, hacia el rol que juego como profesora, hacia mis motivaciones y los cuestionamientos que de manera cotidiana llevo a cabo. Lo enmarco en el contexto de la vida escolar cotidiana a partir de la implementación del programa de formación para adultos del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y del Modelo Educativo para Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal, diseñado por la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco (UAM-X), así como las dificultades y aciertos a los que me he enfrentado como docente, abordando el tránsito que he tenido por el sistema de justicia y poniendo en relieve algunas historias de adolescentes que han sido mis alumnos.

2 Texto realizado por internas del Centro Femenil de Reinserción Social Santa Martha Acatitla en 2018 (Piñones, 2019: s/p).

¿CÓMO ME INICIÉ EN ESTA AVENTURA?

El 14 de noviembre de 2007 se publicó en el *Diario Oficial del Distrito Federal* la Ley de Justicia para Adolescentes para el Distrito Federal, que dejó atrás un sistema tutelar de *menores infractores* e instauró un sistema garantista, además de poner en marcha a las Comunidades de Tratamiento para Adolescentes (mismas que más adelante cambiarían de nombre a Centros Especializados para Adolescentes). A este sistema me incorporé el 6 de octubre de 2008, como parte del equipo multidisciplinario en la Comunidad Especializada para Adolescentes doctor Alfonso Quiroz Cuarón, nombre que hace referencia a uno de los más grandes criminólogos mexicanos (1910-1978), y que abrió sus puertas en 1993 como un centro de máxima seguridad, donde se encontraban los adolescentes que se caracterizaban por comportamientos altamente violentos, por lo que su atención era individualizada.

Permanecí en esta comunidad durante cuatro años y fue el inicio de mi formación como docente. Considero que fue vital para mi crecimiento personal y profesional debido a que conocí a los adolescentes que eran considerados como los incorregibles, de quienes aprendí que la infancia no es destino, que a pesar de tener situaciones adversas, pueden tener una vida diferente. Entendí que había asumido una gran responsabilidad: devolver la confianza en ellos y en el sistema educativo como transformador de vida.

Dar clases en esta comunidad implicaba un gran reto, debido a que sus miembros presentaban conductas violentas, cuyos intereses educativos eran escasos, principalmente porque tenían una historia de vida escolar plagada de experiencias de bajo rendimiento, índices altos de reprobación y de deserción a muy corta edad, con fracasos educativos constantes, por lo que la confianza en sus capacidades y potencialidades estaba muy mermada. El trabajo requería un reforzamiento y un desarrollo constantes de las habilidades cognitivas y, sobre todo, del reconocimiento de los aciertos personales y escolares.

Me percaté de que se trataba de reivindicar la autoimagen de un adolescente que había sido etiquetado como el que *no podía*.

Aprendí la importancia de creer en el otro y especialmente que mi trabajo era vocación: estar dispuesta, respetar los tiempos y potencialidades de cada alumno, mirar a cada estudiante no mediante una boleta o calificación, más bien que cada uno era diferente y que requería un trato distinto, que la atención individualizada no era por su condición de violencia, más bien porque era la oportunidad de estar frente a una persona que necesita de apoyo escolar y que yo estaba ahí y tenía dos opciones: o formaba parte del sistema educativo que lo acorraló a desertar de la escuela o me volvía una acompañante para que superara sus dificultades. Decidí formar parte de un cambio, pero no sólo para los adolescentes, también un cambio para mí.

CAMBIO DE COMUNIDAD

Después de cuatro años ingresé a la Comunidad para el Desarrollo de Adolescentes en la que estuve por dos años. Mi contexto dio un giro de 180 grados: los adolescentes eran de menor edad, e ir a la *escuelita* —así le decían los alumnos— era otra cosa. Mis alumnos se encontraban en el nivel de preparatoria y licenciatura y formaban parte de un programa de becas gestionadas por el (Tec) y la Universidad Abierta y a Distancia de México (Unadm).

El programa requería estudiantes de alto rendimiento, razón por la cual las clases podían ser hasta de cinco horas. Mi labor era apoyarlos para la entrega de sus tareas en la plataforma, revisar la redacción de documentos, así como darles acompañamiento y resolver dudas en las plataformas educativas.

Conocí a adolescentes que encontraron en la educación una alternativa al encierro, donde la escuela fue la oportunidad de concluir estudios, lo que antes de su ingreso hubiera sido muy difícil.

UN CAMBIO MÁS... VAMOS A OTRA COMUNIDAD

Hace seis años cambié nuevamente a la Comunidad de Diagnóstico Integral para Adolescentes, ahora Centro Especializado de Interna-

miento Preventivo para Adolescentes (CEIPA), fundamentada en la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes que se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* del 16 de junio de 2016 y en la cual trabajo hasta la fecha.

Aquí se encuentran los adolescentes, de entre 14 y 17 años, por una medida cautelar de prisión preventiva, en espera de la resolución judicial sobre la culpabilidad, o no, por la atribución en la comisión de una conducta tipificada como delito. En ella se protegen de manera íntegra los derechos de los adolescentes, garantizando las oportunidades para su desarrollo psicosocial, entre las cuales destaca su derecho a la educación.

Y CÓMO EMPEZAR

A sus escasos 16 años, *Axel* ya poseía la experiencia del tramposo, la costumbre del engaño y el disfrute del abuso. La escuela no lo esperaba más, pues la falta de dinero lo expulsó hacia la trampa y el robo que lo trajeron hasta aquí. De su madre le resta el recuerdo de haberlo abandonado para ir tras el hombre amado. De su padre sólo conoce el nombre. Únicamente las lágrimas de su abuela lo detienen, de ella lo conoce todo: su ceño fruncido de enojo, sus ojos caídos de preocupación, sus canas que vio aparecer cada que el salía de casa, esas canas que simulan más edad de la que tiene.

Y de sí mismo, ¿qué tanto conoce? Él es el reflejo de todos ellos, huye del compromiso como su padre, abandona como su madre y anhela como su abuela. Dicen que para muestra un botón. *Axel* es un ejemplo de los adolescentes que conozco en un CEIPA. ¿Cuánto tiempo van a estar ahí? Según la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes, en su artículo 31, la “privación de la libertad será una medida extrema y por el menor tiempo posible”. No obstante, para los adolescentes transcurre muy lentamente y los veo esperar mes tras mes en la expectativa de una sentencia emitida por un órgano jurisdiccional que determine si son culpables o inocentes.

Y para mí, ¿quiénes son? Acaso son, como dice la literatura, adolescentes que han visto oscurecidos sus proyectos y perspectivas

con situaciones de pobreza, falta de empleos y alta vulnerabilidad, que construyen sus proyectos de vida en la ilegalidad:

La fragilidad, el fallo de los adolescentes en ruptura viene de que legalmente no existe trabajo valorizado para cada uno individualmente [...] no existe trabajo a través del cual podrían, de manera individual recuperar la confianza en sí mismos simplemente ganando dinero, lo cual es una promesa de futura liberación [...] cuando ello ya no es posible, los jóvenes se ven arrastrados a medios ilícitos de ganar dinero o a medios ilícitos de obtener placer (Dolto, 1990: 51).

Pero también he conocido a otros adolescentes, los que llegan saludando con choque de puños y se pelean por la silla de adelante, los que al calificar el ejercicio piden su carita feliz, los que estudian para el examen, de esos también conozco.

EL MODELO EDUCATIVO MEVYT

El Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVYT) fue incorporado a los sistemas de justicia penal en 2005. Es una propuesta educativa que tiene como propósito fundamental ofrecer educación básica. Plantea la recuperación de experiencias y conocimientos de las personas —mediante una propuesta curricular modular de las áreas matemática, verbal y de las ciencias—, desarrolla competencias, habilidades y actitudes que posibilitan concluir la educación básica y certificar oficialmente el nivel educativo, metas a las cuales llegan algunos adolescentes de acuerdo con la etapa de la medida cautelar. Con base en su currículum, los módulos se organizan en

Básicos: son módulos que atienden los campos de conocimiento en las áreas de lengua y comunicación, matemáticas y ciencias y buscan desarrollar habilidades de resolución de problemas [...] **Diversificados:** son módulos sin secuencia programada que promueven el desarrollo de competencias de desarrollo personal, laboral y familiar, con temas

vinculados a intereses de los adolescentes y con el fin de brindarles mejores condiciones de vida (SEP, 2005).

Con dicho sistema se cumple lo que mandata la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes en su artículo 12, referente al interés superior de la niñez, en el que se asegura el disfrute pleno y efectivo de todos sus derechos y entre ellos el de la educación. También en su capítulo 2, que remite a los derechos de las personas adolescentes en prisión preventiva o internamiento, en su artículo 51, específicamente a cursar el nivel educativo correspondiente y a “recibir instrucción técnica o formación práctica sobre un oficio, arte o profesión y enseñanza e instrucción en diversas áreas del conocimiento” (CDHCU, 2020: 15).

Con el fin de garantizar plenamente este derecho, la Dirección General de Atención Especializada para Adolescentes (DGAEA), con una iniciativa del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y en coordinación con la UAM-X, puso en marcha una propuesta educativa inspirada en el Modelo de Escuelas Amigas de la Infancia del UNICEF, que busca orientar la educación en los centros escolares de justicia para adolescentes, conforme a una educación asequible, de calidad y que responda a su condición específica de jóvenes en conflicto con la ley penal. Así, se creó el Modelo Educativo para Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal (Unicef/UAM-X, s/d).

Este modelo intenta facilitar el aprendizaje de los adolescentes que se encuentran en el CEIPA alineándose con los modelos educativos ya existentes, los cuales denomina Modelos Específicos de Certificación (en este caso MEVYT del INEA). Propone el desarrollo de conocimientos, capacidades y habilidades que facilitarán la culminación de sus estudios y coadyuvarán en sus procesos de reinserción y reintegración social. Comprende tres componentes principales:

- 1) *Aprendizajes clave*. Aprender a aprender, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, cuyo desarrollo propone mejoras en la reinserción, reintegración e

inclusión social. Estos principios de la educación son presentados por Delors (1996: 96), a los que denomina los cuatro pilares de la educación y enfatiza su gran importancia para el ser humano como persona y como ente social en este siglo XXI. Fueron retomados en 2017 por el plan y los programas de estudio para la educación básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017).

- 2) *Motivación para el aprendizaje*. Estrategias para incentivar la motivación de aprendizaje en los adolescentes.
- 3) *Enseñanza y ambientes de aprendizaje*. Orientar las estrategias para generar las condiciones y espacios óptimos para este efecto.

Estos tres componentes del modelo educativo para adolescentes en el sistema de justicia penal se articulan mediante un núcleo pedagógico que orienta la planeación y ejecución de la práctica educativa, en donde se desarrollan conocimientos académicos y habilidades cognitivas de reflexión. La experiencia educativa pasa de limitarse a contenidos abstractos a una experiencia vivencial que permite la apropiación del conocimiento y da significado a un aprendizaje, el cual no sólo sirve para aprobar un examen, sino que se vuelve parte de un progreso personal. Así, este modelo se centra en el aprendizaje que pretende un cambio permanente en las capacidades cognitivas, emocionales y actitudinales de los adolescentes y en la forma de llevar a cabo estas acciones.

En la práctica cotidiana, atender las necesidades educativas de los adolescentes que se encuentran en el CEIPA implica siempre no perder de vista un primer aspecto: estas personas se encuentran sujetas a una medida cautelar de prisión preventiva; es decir, no están ahí por que así lo deseen. Este simple hecho inicial nos da la pauta para comprender que cada una de las acciones son extraordinarias, no formaban parte de un proyecto académico ni personal e involucran una serie de eventos que modifican la dinámica de los adolescentes y de su familia; pero están ahí y hay que plantearse qué hacer durante el tiempo de su permanencia. Desde luego, esto no lo hacen solos, siempre estarán acompañados y acogidos

por una ley, en este caso la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes, a través de su capítulo 3, que salvaguarda sus derechos humanos y para ello se le acompañará en la elaboración de su Plan Individualizado de Actividades, que es la organización de tiempos y espacios para realizar las tareas educativas, deportivas y culturales para la adquisición de habilidades y destrezas en los términos de dicha ley (CDHCU, 2020).

Para la realización de las actividades educativas, el CEIPA cuenta con un área educativa la cual asigna a los adolescentes en un nivel académico de acuerdo con las entrevistas y comprobantes académicos presentados por la familia. Se compone de los grupos de alfabetización, primaria inicial (que comprende primero, segundo y tercero de primaria), primaria avanzada (con los grados de cuarto, quinto y sexto), secundaria inicial (que atiende primer grado) y secundaria avanzada (con los grados de segundo y tercero). Dichos grupos son el primer filtro y tienen como objetivo reincorporar a los adolescentes al ámbito escolar, nivelando los conocimientos acordes con el grado educativo correspondiente. Finalmente, los grupos trabajan en la modalidad de regularización y no comprenden la certificación de conocimientos, acción que efectúa el grupo del INEA en el cual me he desempeñado.

COMPLEJIDAD DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN EL CONTEXTO DE INTERNAMIENTO

Estoy en mi mesa de trabajo rodeada de adolescentes que poco les preocupa el espacio personal, llegan saludando con choque de manos y toman su lugar. La actividad educativa comienza. Mi labor implica la incorporación formal a los procesos educativos. Realizo las gestiones de matriculación al sistema del INEA, por lo cual cada adolescente de mi grupo deberá incorporarse al currículum modular (12 sendos módulos para concluir primaria y secundaria), según el último grado académico cursado; es decir, es un grupo inscrito oficialmente.

Sin embargo, el grupo tiene las características de ser multigrado, esto es que reúne a adolescentes en los niveles de primaria y

secundaria, cada uno con su propio avance, por lo que puede haber un adolescente trabajando español, otro matemáticas, otro ciencia, uno primaria y otro secundaria. Todos tienen que convivir y trabajar al mismo tiempo y en el mismo espacio y, por lo tanto, el trabajo debe realizarse bajo ciertas premisas: el respeto, la tolerancia y la espera, donde el poco control de impulsos, una baja resistencia a la frustración y el conflicto con la autoridad imperan.

Satisfacer las necesidades educativas exige algo más que el manejo de contenidos educativos: requiere una visión más amplia de educación social para enfrentarnos a las dificultades con adolescentes que se encuentran con años de deserción escolar, desfase de conocimientos, desesperanza y, particularmente, la pérdida de la confianza en sí mismos y en instituciones como la familia o la escuela. Por esta razón, se requiere entablar un nuevo compromiso por ambas partes, una educación en el que se fomente el respeto a la diferencia, a la pertinencia, a la autonomía de pensamiento, donde desarrollen aprendizajes que alienten el desarrollo de capacidades de reflexión y conciencia para que se sientan competentes y creen en sus propias capacidades a fin de enfrentar situaciones de aprendizaje.

Se precisa que las actividades educativas despierten emociones positivas, que se convertirán en principios de motivación para el aprendizaje, en el que la noción de desarrollo-enseñanza-aprendizaje no se reduzca a los contenidos y a los planes y programas, sino a prácticas vivenciales dentro de un centro escolar, donde la práctica docente se convierte en una experiencia social sobre la cual ejerce una acción didáctica y para la cual el docente debe detenerse a reflexionar respecto de su propia práctica y tomar una posición de acompañante y facilitador, que observa al estudiante como un ser pensante y no un receptáculo donde verter todo lo que el maestro sabe, porque de eso es lo que ha huido: “Entre nosotros, cualquiera, diez centímetros de poder fácilmente se convierten en mil metros de poder y de arbitrio” (Freire, 2004: 95).

Para lograr esto es importante considerar que los contenidos y las actividades deben responder a las necesidades educativas específicas de cada adolescente, por lo que se debe prestar atención a la prioridad de qué quieren aprender, qué requieren aprender y conci-

liarlos con los alcances de la temporalidad en el centro de internamiento, siempre buscando que la didáctica sea el instrumento que les permita la solución a sus problemas educativos:

Todo currículo suele plantearse en términos de selección [...] en la definición de qué enseñar (y de cómo y cuándo enseñar y evaluar) intervienen consideraciones de diversos tipos, conciliar lo que el alumno quiere y necesita, lo que la sociedad quiere y necesita de ese individuo, lo que ese conocimiento particular requiere para poder ser enseñado y lo que el alumno está en capacidad de aprender de acuerdo con su propio desarrollo (Torres, 1998: 19-20).

Con la incorporación del Modelo Educativo para Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal se ha impulsado el apoyo al personal docente para el mejoramiento de la calidad de la educación, incorporando nuevas estrategias para satisfacer las necesidades de aprendizaje. En especial, se puso de manifiesto el replantear la conciencia y el compromiso ante nuestra labor y las personas que atendemos:

Reducir la enseñanza a un problema técnico y de control tiene importantes repercusiones no sólo en el trabajo que realicen los alumnos, sino en la concepción que el docente tenga de su propia labor y de su papel dentro de la sociedad en la que está ubicado (Pansza, 1996: 19).

DESAFÍOS Y ACIERTOS EDUCATIVOS

Las dificultades que enfrenta el sistema educativo en general comienzan con el bajo desarrollo de habilidades y capacidades con que cuentan los estudiantes y que desembocan en la deserción escolar. En nuestro caso, esto se maximiza por los niveles de exclusión y marginación social en los que la mayoría de los alumnos en contextos de reclusión se desenvuelve. Aunado a esto, atraviesan por la etapa crucial de la adolescencia y además están sujetos a un fuerte impacto emocional y social por estar privados de su libertad, lo que en todo momento permea sus motivaciones e intereses educativos.

Sumado a lo anterior, la formación académica con que contamos los pedagogos no normalistas hace que requiramos una capacitación frecuente de los planes y programas educativos con los que trabajamos, pues solemos enfrentarnos con grupos multigrados, lo que dificulta las sesiones educativas.

Por otro lado, como diría Piñones (2019), las emociones pasan por el cuerpo y éstas nos poseionan ante el acto educativo. Durante mi camino acompañando a los adolescentes, me he enfrentado a procesos personales de autorreconocimiento, en el que me he replanteado el concepto de *otredad* y sobre la responsabilidad educativa, cultural, política y económica que tengo con cada uno de mis adolescentes, por lo que mi intervención educativa la vuelvo una convivencia diaria, un proceso de diálogo, una mirada compasiva ante el dolor.

De esta manera, el acto educativo se vuelve no una adquisición de conocimientos, sino un desarrollo de habilidades, como lo expone el Modelo Educativo para Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal, y sus componentes principales: los aprendizajes clave que se sintetizan como *aprender a aprender, aprender a ser y aprender a ser mejor persona* (que mencionamos en la página 290).

Para concluir me interesaría compartir una experiencia que viví al llegar a estas comunidades y que para mí es importante. Aún recuerdo mi primer día de trabajo hace 13 años en la Comunidad Especializada para Adolescentes doctor Alfonso Quiroz Cuarón. En uno de los cinco centros especializados, cuando conocí las instalaciones y a los adolescentes, me detuve frente a una estancia protegida (espacio donde dormía el adolescente, compuesto por una cama, un retrete y un lavamanos protegido por una reja) y vi en la sombra unas manos grandes y un rostro molesto, cuyos ojos subieron para verme. De pronto, de su tumba (se le llama así a la cama que consta de una cama de metal y concreto atornillada al suelo y cuenta con una colchoneta) se levantó un joven que ya pisaba los 22 años (según la ley pueden estar hasta cinco años cumpliendo una sentencia), de 1.90 metros (no está de más mencionar que yo pesaba unos 55 kilos y medía 1.55 metros).

Mi primera reacción fue dar un paso atrás, y en lo único que pensaba era “¡que no sea mi alumno, que no sea mi alumno!”, y para sorpresa, fue mi alumno. Un año después concluyó su medida de tratamiento y salió. La última actividad que realicé con él fue unas flores de papiroflexia, que dicho sea de paso, no es mi fuerte, pero la hice gracias a que mi alumno tomó el papel y lo iba torciendo conmigo. Cualquiera hubiera pensado que era la mano de una niña y un adulto. La flor todavía la conservo.

A manera de cierre, retomo un fragmento de *Cartas a una profesora*, que viene a reforzar mi compromiso en este ambiente educativo tan particular: “La escuela es la única diferencia que hay entre el hombre y los animales. El maestro le entrega al muchacho todo lo que cree, ama y espera. El muchacho, formándose, le agrega algo y así la humanidad evoluciona” (Alumnos de la Escuela de Barbiana, 1990: 8).

REFERENCIAS

- Alumnos de la Escuela de Barbiana (1990), *Cartas a una profesora*, México, Letras.
- CDHCU (2020), “Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes”, *Diario Oficial de la Federación*, 1 de diciembre, <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LNSIJPA_011220.pdf>, consultado el 19 de junio de 2021.
- Delors, Jacques (dir.) (1996), “Los cuatro pilares de la educación”, en *idem* (dir.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana/UNESCO, pp. 91-103.
- Dolto, Françoise (1990), *La causa de los adolescentes. El verdadero lenguaje para dialogar con los jóvenes*, Barcelona, Seix Barral.
- Freire, Paulo (2004), *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI.
- Nateras, Alfredo (2020), “Juventudes sitiadas y tensiones sociales: escenarios y discursos del deterioro urbano”, ponencia presentada en el seminario-taller Experiencias Docentes Penitenciarias y Alianzas Académicas, México, IISUE-UNAM, 16 de enero.

- Pansza, Margarita (1996), “Sociedad-educación-didáctica”, en Margarita Pansza, Esther Pérez y Porfirio Morán, *Fundamentación de la didáctica*, México, Gernika, pp. 13-68.
- Piñones, Patricia (2019), “Poner el cuerpo”, ponencia presentada en el seminario-taller Experiencias Docentes Penitenciarias y Alianzas Académicas, México, IISUE-UNAM, 10 de diciembre.
- SEP (2017), *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*, México, <<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-Descargas.html>>, consultado el 19 de junio de 2021.
- SEP (2005), “Acuerdo número 363 por el que se establece el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo”, *Diario Oficial de la Federación*, México, 25 de julio, <<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a363.pdf>>, consultado el 19 de junio de 2021.
- Torres, Rosa María (1998), *Qué y cómo aprender: necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*, México, SEP.
- Unicef/UAM-X (s/a), “Modelo Educativo para Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal”, documento interno de trabajo.

Tomar la palabra: *la otra voz* de los adolescentes en conflicto con la ley

Juan Manuel Domínguez Serna

Este trabajo es producto del seminario-taller Experiencias Docentes Penitenciarias y Alianzas Académicas, llevado a cabo de octubre 2019 a agosto 2020 en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.¹ El camino para definir qué experiencia compartir como producto de este seminario se bifurcó en tres rutas: a) escribir mi historia de vida en el sistema de justicia penal para adolescentes, que comprende los 12 años de trabajar en un Centro Especializado de Internamiento Preventivo para Adolescentes (CEIPA); b) abocarme al ámbito educativo escolar y compartir una de las experiencias emanadas de proyectos (de manera interdisciplinaria con otras áreas del centro) y, en esta misma ruta, comentar la reciente implementación del modelo educativo para adolescentes en el sistema de justicia penal; c) compartir la *otra voz* de los adolescentes, los escritos que circulan, y que hemos publicado, donde está parte de su historia de vida y nuestra historia institucional.

Cada sesión del seminario movió emociones y nos planteó, a quienes participamos en él, cuestionamientos epistémicos que nos hicieron reflexionar: ¿cómo realizamos nuestro trabajo cotidiano?, ¿hemos contado las experiencias docentes a otros compañeros del sistema penitenciario?, ¿en las universidades, los investigadores, conocen nuestro trabajo?

1 Dedico este texto a Cynthia Rosas.

Avanzaba el seminario y surgían más preguntas: “¿puede tener valor de una *contracultura* devolver la voz al docente?” (Bolívar, 2014: 731), ¿qué decimos los docentes o trabajadores del sistema penitenciario? Poco a poco, en mi caso, al escuchar mi voz y la voz de los otros docentes penitenciarios, casi al final del seminario, antes de la pandemia por el covid-19, en uno mis cuadernos de apuntes leí: “¿qué valor tiene la voz de los adolescentes en conflicto con la ley?, ¿qué dicen sus voces?” Y vinieron más preguntas: ¿ellos toman la palabra o se la devolvemos? Y lo más importante: ¿qué dicen?, ¿qué han dicho las voces de los adolescentes del CEIPA?, ¿cuál es esa *otra voz* que tienen, descubren y quiero compartir?

En vez de ladrar, maullar, piar, graznar, balar, mugir, entre otros lenguajes, nosotros tenemos la palabra. Las palabras dan forma a la experiencia. En esto creemos en el trabajo cotidiano con los adolescentes que están en internamiento preventivo. Durante 2020, todos los días se escribió algo en el CEIPA. Desde octubre de 2008, ocurrió lo mismo en la entonces Comunidad de Diagnóstico Integral para Adolescentes (CDIA): los adolescentes, desde la intimidad de su dormitorio o en alguna actividad de su Programa Individualizado de Actividades (PIA), los trabajadores al elaborar un informe de actividades, hasta una reflexión de nuestra práctica. Todos escribimos sobre lo que pasa en el CEIPA. ¿Adónde han ido a parar los escritos y en particular las voces de los adolescentes en conflicto con la ley? Entonces ya no hubo duda de la ruta por seguir porque, como dice Larrosa (2000: 22), quizá los hombres no seamos otra cosa que un modo particular de contarnos lo que somos”.

Todos los que han trabajado en centros de reclusión para adultos en México o en otros países, sabrán que hay un lenguaje carcelario, un lenguaje *canero* que muchas veces se reproduce o se trata de reproducir en los centros de adolescentes. Si uno camina o está en un centro penitenciario, no es raro escuchar las *voces caneras*. En los centros para adolescentes, además de la *jaspia*, la *chica*, *padre*, *madre*, *ínfale*, dame un *bombón*, a ver, ponle, no te *ponches*, *yea yea la muñeca fea*, *un saludo desde la corre*, y demás caló, también podemos escuchar pláticas sobre supuestos delitos

que se presume que cometieron. Entonces no hay duda: existe un lenguaje carcelario inscrito en el ambiente y a veces en los muros. Y uno se pregunta: ¿es el único lenguaje? Si Payá (2006: 201) nos dice que en el encierro “hay tiempo para imaginar, crear fantasías, soñar”, y lo creemos, ¿dónde está ese otro lenguaje?, ¿en dónde se registra? Ciertamente, también a diario se escuchan esas otras voces: ¿qué imaginan, qué fantasean, qué sueñan, qué escriben los adolescentes en internamiento preventivo?, ¿quiénes son esos adolescentes?, ¿qué hacen con toda su energía, toda la violencia que cargan, todo ese ser adolescente al estar privados de su libertad? En ocasiones sublimar, lo he comprobado al pasar de los años, es “desvanecer algo sólido [con lo cual] el prisionero tiene la posibilidad de colocarse de forma diferente ante la realidad por medio de la creación” (Payá, 2006: 200).

Reitero: además del argot también podemos escuchar un poema, leído en voz alta por su autor, un adolescente en internamiento preventivo:

Hoy pude viajar en el tiempo,
romper el espacio, pude volver a reír,
andar por ahí, por un tiempo allá.
También eché un volado con la muerte,
gané, pero ahora le debo un café.
Hoy supe que la magia existe,
conocí su otro nombre (Laca, 2015: 27).

Cuando eso sucede, cuando un adolescente escribe y lee sus creaciones, algo en su narrativa cambia, poco, muy poco, pero cambia: algo negociaron internamente, “la necesidad de compartir lleva la necesidad de negociar para lograr entendimiento” (Cárdenas, 2002: 36) y, surge, por qué no decirlo, una ternura radical en los textos y se construye una arquitectura de los afectos.

Al paso de 12 años hemos dado un espacio para que los adolescentes en internamiento preventivo descubran su *otra voz*, tomen la palabra y hagan uso de su derecho a expresar lo que sienten. Son muchos los espacios de trabajo plasmados en su PIA, pero

también previsto en los objetivos del CEIPA, inscritos en nuestro Programa de Atención Comunitaria Integral para Adolescentes (PACIA) que rige los centros y que es, por decir, nuestro programa de programas.

Regreso al principio. En octubre de 2008 el gobierno federal transfirió al entonces Distrito Federal la custodia de los seis centros para adolescentes en conflicto con la ley. Un equipo de transición se encargó de diseñar el modelo de atención para las que serían, a partir del 6 de octubre de 2008, las seis comunidades de adolescentes. Y todo empezó con la primera publicación que hicimos en la entonces CDIA. Desde el comienzo se tuvo claro que los libros, la lectura y la escritura, entre otras cosas, tendrían un lugar importante en las actividades del modelo de atención.

A finales de octubre de 2008 iniciamos con las actividades de un taller de literatura y otro de artes visuales. No había una intención clara de publicar los productos del taller. ¿Cómo iniciamos o de dónde surgió la motivación para publicar textos? En una ocasión, al pasar cerca de un bote de basura, descubrí un papel arrugado con letras: alguien tiró una carta de un adolescente porque éste ya se había ido y ya no servía, según un operador técnico. Un texto impactante, no recuerdo bien a bien lo que decía, pero conservo lo que dejan los escritos conmovedores, algo valioso por lo que expresa. El autor sabía sin saber que “es posible que no seamos sino una imperiosa necesidad de palabras, pronunciadas o escritas, oídas o leídas, para cauterizar la herida” (Larrosa, 2000: 23). Sin querer queriendo, esas palabras escritas en una carta fueron el germen para recopilar las que los adolescentes decían, dicen, y a veces no escuchamos, o no le damos el valor que tienen, porque ellos, sin ser conscientes (y no tienen por qué), intentan lo que todos intentamos, como plantea Larrosa (2000: 24): “dar sentido a sí mismo construyéndose un ser de palabras a partir de las palabras y sus vínculos”.

Reitero: todos los días se escribe en el CEIPA cartas o diversos textos, sensaciones puestas en papel. En aquel tiempo, al indagar con los adolescentes y proponerles hacer una revista con sus textos, primero dudaron porque creían que sus escritos no tenían valor y

mucho menos que podían ser revista o libro: “No mames, ¿qué te fumaste?”, decían. Entonces dimos forma a nuestra primera revista, en noviembre de 2008: *Con los ojos llenos de recuerdos*. El primer número lo perdimos, pero conservamos el segundo que se formó con poemas y dibujos de los adolescentes (imagen 1).²

IMAGEN 1

Con los ojos llenos de recuerdos



Uno de esos poemas lo escribió *Carlos*,³ un adolescente del dormitorio F, allá por diciembre de 2008:

Me siento prisionero de la oscuridad de la noche
mi mirada se ha enfriado como el hielo
mi corazón parece una manzana podrida
necesito tu luz
un rayo que me ilumine porque [...]
me siento encerrado como un león.

2 Todas las imágenes provienen del archivo de las publicaciones del CEIPA y no son de consulta pública.

3 Utilizo seudónimos para citar a los adolescentes.

El seminario fue como ese momento en el que descubrí las palabras de un adolescente que se iban a perder no sé dónde: ¿esa carta se quedaría ahí, en ese bote de basura?, ¿alguien la leería en el tiradero al que iría a parar? Por otra parte, ¿adónde han ido a parar todas las voces de los adolescentes que hemos publicado?, ¿se conocen, ya no entre otros trabajadores del sistema penitenciario, sino entre quienes formaban parte del CDIA y ahora el CEIPA? No. A veces ni los propios trabajadores saben que hemos editado varias publicaciones. Ahora, producto del seminario, puedo ver que hay un puente entre la primera publicación, en noviembre de 2008, y ahora, en agosto de 2020, en tiempos de pandemia.

Justo en los días del covid-19, cuando en el centro estábamos muy pocos operadores, fuimos descubriendo nuevas formas de intervenir. Lo cierto es que, ante la falta de visita familiar, por el semáforo epidemiológico en rojo, varios adolescentes pedían, entre otras cosas, hojas para dibujar o para escribir cartas. Uno de esos adolescentes, *Cristopher*, del dormitorio Comunidad Terapéutica, me pidió un cuaderno y se lo di: un cuaderno forma italiana de cuadros. Dos días después, me mostró 20 cuartillas escritas: “voy a escribir un libro, se va a llamar *La vida de todos*”.

Entonces nos abocamos a convertir ese deseo en un proyecto personal. Y pasaron los días. Pasamos a semáforo epidemiológico color naranja. Un día, en sesión de seguimiento de su proyecto personal, *Cristopher* llegó a la sesión con varias hojas de cuaderno tamaño profesional, con textos escritos y me dijo: “escribí algunas canciones”. Las canciones no eran parte del proyecto, fueron “saliendo” al recordar situaciones concretas (probablemente por lo que estaba escribiendo en *La vida de todos*). No hubo duda: hicimos una *plaquette*, para presentarla, con todas las medidas de prevención, como parte de las actividades de la jornada por el día internacional de la juventud en el CEIPA. Vino su madre a la presentación, que fue el 14 de agosto.

Como producto del seminario me detendré en esas *otras voces* de los adolescentes en el tiempo, en los 12 años que han transcurrido de aquel noviembre de 2008 a cuando escribo esto. Hay un puente que trazan, incluso, los títulos publicados: de *Con los ojos*

llenos de recuerdos a Otra oportunidad. Pero primero aclaremos de una vez, la *otra voz* de la que hablamos, junto al lenguaje canero y el lenguaje de cualquier adolescente es

La voz de las pasiones y las visiones; es de otro mundo y es de este mundo, es antigua y de hoy mismo, antigüedad sin fecha. Poesía herética y cismática, poesía inocente y perversa, límpida y fangosa, aérea y subterránea, poesía de la ermita y del bar de la esquina, poesía al alcance de la mano y siempre de un más allá que está aquí mismo (Paz, 1995: 587).

Y entendemos la poesía como *poiesis* (creación), como una diversidad de textos, incluidos por supuesto dibujos, que se hacen desde la privación de la libertad. Porque la poesía no es privilegio de unos cuantos nombres ilustres, como nos recordó Borges en el prólogo a *Los conjurados* (1985: 12). Los adolescentes en conflicto con la ley han experimentado escuchar la *otra voz* por breves momentos, tal vez muy breves, y tal vez muy pocos (mejor: una inmensa minoría), pero la han escuchado porque esa voz “es ajena y es suya es de nadie y es de todos”; cada adolescente la ha escuchado en “esos momentos en que [...] siendo él mismo, es otro” (Paz, 1995: 223).

A lo largo de los últimos 12 años hemos hecho un manto que nos cobija de una u otra manera (texto: tejido de palabras). Me gusta pensar en una arquitectura de los afectos. Para muestra transcribo los títulos de algunos títulos publicados que, bien mirados, son una edificación: *Con los ojos llenos de recuerdos*, *¿Qué hay acerca de los sueños?* (poesía), *Buscando dónde encontrar* (cancionero), *Miradas* (catálogo de fotografías), *En blanco y negro* (catálogo del taller de dibujo), *Cuentas claras* (poesía), *Arde el silencio* (poesía), *El gran acto* (teatro), *Sumergirme en un sueño* (poesía), *Diálogos: la vida en comunidad* (revista), *Otra oportunidad* (canciones), *La vida de todos* (testimonio, historia de vida). En fin, el lector puede acomodar los títulos para formar un poema (imagen 2)

IMAGEN 2

Dos portadas de las publicaciones



¿Cómo hacer para que los adolescentes escriban?, ¿cómo hacer metodológicamente que escriban? Una parte la hacemos los maestros, otra los adolescentes: “El maestro no ofrece una verdad de la que bastaría apropiarse, sino una tensión, una voluntad, un deseo” (Larrosa, 2000: 11). Hacemos sencillo algo que es complejo.

Hay muchas maneras en las trabajamos para que escriban. Comento una. Eliseo Diego (1993) nos dice que hay tres estadios, o requisitos, para ser poeta. De igual forma, al trabajar con los jóvenes, les digo que hay tres pasos para ser creador, que vamos describiendo con su ayuda: a) *sentir* (y todos sentimos, frío, calor, coraje y más) o sea, todos tenemos ya un paso para crear; b) *comunicar* lo que sentimos (“cuando estoy encabronado y me peleo”; “cuando siento algo con mi novia y nos besamos”), por lo que de tres pasos para creadores, los adolescentes descubren que ya tiene dos; c) *escribir* eso que sentimos y podemos comunicar con miradas, golpes, gritos, abrazos, besos, trasladarlo a letra escrita. Y escriben (imagen 3).

IMAGEN 3

Dos portadas de las publicaciones



Decía que los títulos nos dan un esbozo de una arquitectura y que son un puente. Ahora invito al lector a caminar por ese trayecto. Nuestra primera revista fue *Con los ojos llenos de recuerdos*. Al pasar los meses tuvimos más material del que pensamos, más adolescentes se fueron interesando, al igual que más operadores técnicos. Entonces fue necesario hacer otra revista, una que incluyera a más personas, que mostrara un poco de la vida en la comunidad. Esa primera revista dio pauta a *Diálogos: la vida en comunidad*, que publicamos en dos épocas durante muchos años.

Hay que mencionar que presentamos mensualmente la revista en una tertulia literaria, con las familias de los adolescentes que les correspondía —ese mes— la organización de la presentación. Y la hacíamos en el jardín de las jacarandas, por la noche: ellos adornaban las mesas y poníamos todo un camino de velas hasta donde sería la tertulia. Está de más decir que, para casi todos (adolescentes, familias, guías técnicos y uno que otro operador técnico), era la primera vez que asistían a una presentación de una revista o libro y a una tertulia literaria. Más de un adolescente llegó a comentar:

“está fresón” y decía que utilizarían velas para invitar a su novia a una cena en casa o que la llevarían a un lugar que tuviera mesas “así” y velas.

Las secciones de la nueva revista se definieron con los trabajos que había. Aclaro: descubrimos producciones de los adolescentes que elaboraban en su tiempo libre, en su dormitorio y, por supuesto, la revista y las publicaciones que fuimos haciendo fueron producto de actividades y talleres a los que asistieron los chicos. Talleres que impartían —imparten— operadores técnicos adscritos a la Dirección General de Atención Especializada para Adolescentes (DGAEA), y a maestras y talleristas de la red de instituciones gubernamentales, asociaciones civiles, colectivos y más personas con las que la dirección general tenía convenios. Nuestra primera revista, *Diálogos: la vida en comunidad*, tuvo tres secciones fijas, que respondieron a lo que se producía en la entonces CDIA.

Vuelvo a lo mismo: todos los días se escribía en la CDIA y se escribe en el CEIPA. Si en este momento hiciéramos un recorrido por este último descubriríamos que más de uno ya escribió una carta para su madre o su novia, dibujó algo para el cumpleaños de su hermanita o escribió una canción de dolor porque su novia ya está con su mejor amigo. Canciones o poemas, dibujos y cartas continuaban produciéndose y, esperemos, seguirán.

El conjunto de textos literarios los agrupamos en una sección que denominamos “De eso se trata”. El nombre tiene su historia, pero se podría dejar ahí: escribir para un ser querido, recordarlo, mantener comunicación afectiva. Justamente de eso se trata, de no perder el vínculo con el exterior. Pero hay más. Lo que todos sabemos: Shakespeare hace decir a Hamlet en el famoso monólogo: “ser o no ser, esa es la cuestión” o “ser o no ser, he ahí el dilema” que suena forzado (Villoro, 2008). Casi todos crecimos escuchando esa frase, no importa si sabemos quién la dice, pero sí que se dice en momentos importantes, momentos de decisión. Villoro (2008) nos cuenta que el poeta Tomás Segovia encontró una solución, más cercana a nuestro idioma y que para nuestro caso, al querer dar a conocer textos elaborados por adolescentes en internamiento preventivo, venía como una declaración de principios: ser o no ser,

de eso se trata. Y dijimos: de eso se trata, de que los adolescentes encuentren esa *otra voz* que tienen y se comparta.

También decidimos tener una sección de cartas. Ya casi nadie escribe cartas, lo sé. Y de seguro, antes de ingresar al CEIPA, los adolescentes escribían por WhatsApp, Messenger o por la última red social que estaba en boga y, por supuesto, habían olvidado escribir a su familia (no sólo no le escribían, muchas veces las habían olvidado): “Acá adentro es otra cosa, los extrañamos y tenemos tiempo”. A esa sección de cartas la nombramos “Botella al mar”. Desde el principio tuvimos claro que era un intento por recuperar las narrativas adolescentes a través de la correspondencia. Hablamos de palabras y de símbolos, del universo cultural en el que todos participamos

a condición de que no pertenezca, en exclusiva, a nadie. La cultura [...] no es de nadie y es de todos porque no se pierde cuando se da. Apre(he)ndemos la cultura y la transmitimos. La recibimos de otros, que a su vez la recibieron de otros. La única condición es que esa donación se siga llevando a cabo (García, 2003: 100).

En las cartas, diría Cortázar (1993: 2), “se operan las comunicaciones profundas, lentas botellas errando en lentos mares”. La sección recupera esa idea de aventar una botella al mar con un mensaje dentro: ¿quién lo leerá? Valga decir que desde el primer número la directora, mes tras mes, escribió cartas para los adolescentes, quienes ya esperaban a que saliera la revista para leerla: algo causaba que la directora les escribiera a ellos. Sus experiencias con la figura de dirección, con una directora o un director, era en el ámbito escolar y por lo regular, como sabemos, ir a la dirección era porque había un problema.

Los dibujos elaborados en un taller o en su tiempo libre —desde la copia de una Mimi para el cumpleaños de una hermana, hasta la calavera elaborada en el taller de dibujo del maestro Antonio Cangas (de la Asociación de Artistas Plásticos de Coyoacán) para que “se la tatué en el brazo un compa”— los agrupamos en una sección que

nombramos “La casa de la mirada”, la cual no tiene más explicación que el poema con ese título (Paz, 2004).

Esas tres secciones fueron dando pie a estructurar un proyecto editorial de manera casera (que, reitero, casi nadie conoce), con cuatro colecciones para editar libros o *plaquettes*, además de seguir con la revista *Diálogos: la vida en comunidad*. Huelga decir que el proyecto editorial nació para recuperar lo que hacemos todos los días, para compartirlo y que no se olvide, para que a las palabras no se las lleve el viento. Y poner otro granito de arena para cambiar algunas prácticas, algunas representaciones sociales de los adolescentes en conflicto con la ley. Las cuatro colecciones fueron las siguientes:

- *Colección Dragones Errantes*. Los días de visita familiar fueron, allá por 2008, en sábado y domingo. Por el jardín de las jacarandas se veía correr a niñas y niños, ya pasado el desayuno con la familia; la primera pregunta fue ¿qué ofrecer a los más pequeños? Porque desde el principio los adolescentes tenían un programa de actividades, también las madres, padres o tutores de los adolescentes tenían actividades programadas. No así niñas y niños. De inmediato iniciamos con un taller de lectura: a mediodía reuníamos a todos para contar cuentos. Poco a poco fuimos diversificando las actividades, hasta brindar un taller sobre los derechos de los niños, con un equipo interdisciplinario. Como era de esperar cuando se trabaja con la infancia, ellos querían jugar, pintar, inventar y más, siempre mucho más: así nació la colección *Dragones Errantes*. El primer número de la colección fue la *Declaración de los derechos del niño a escuchar cuentos* que publicamos en abril de 2011, con dibujos de ellos.
- *Colección De eso se Trata*. En esa colección agrupamos poesía, cuento, teatro, canciones. Ya expliqué la historia del nombre.
- *Colección La Casa de la Mirada*. Editamos los catálogos de las exposiciones que se montaron en los centros. Principalmente editamos trabajos de los adolescentes, pero también de artistas visuales o fotógrafos que han montado una exposición en el CEIPA. El nombre, como ya lo mencioné, se debe a un poema

de Octavio Paz. En un principio, en esta colección publicamos textos que nos llevaran a la reflexión de nuestra práctica, a hacer teoría y a reconocer el estado del arte de nuestro modelo de atención.

- *Colección Cuadernos para Caminar*. En esta colección invitamos a publicar a todos los trabajadores. Poco a poco fuimos publicando textos producto de un proyecto personal, de un dormitorio o de un grupo de adolescentes. Lo fundamental, en este caso, era —es— mostrar una ruta de un posible proyecto de vida. Su nombre se originó porque todos los operadores siempre teníamos un cuaderno a la mano, donde anotábamos todo, ya sea en una junta técnica o, en la vida cotidiana, una práctica penitenciaria (que huelga decir, no hemos recuperado, quiero decir sistematizado para hacer teoría y mejorar nuestra labor). Posteriormente le agregamos *para caminar*, por Eduardo Galeano (1998: 230): “Ella está en el horizonte [...] Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar”. Un ejemplo, entre varios títulos de la colección, es *El gesto de las manos*, de Héctor, que estuvo en el dormitorio 6, con el que se pudo constatar, *grosso modo*, la aplicación del PACIA y en particular sus niveles de atención. Héctor pasó por el *proceso de sensibilización* con las actividades de su PIA. Por supuesto que él ya estaba sensibilizado en experimentar un oficio. Al estar en el taller de panadería, recordó una serie de experiencias edificantes en su vida, pero se dio cuenta de todo lo que sabía del oficio al estar en internamiento preventivo: parte de un *sentido de realidad*. Y se percató que ahora tenía enfrente un posible proyecto de vida. Y escribió esa experiencia. Aunque la eventualidad de salir y trabajar de lleno, tener un ingreso económico, le permitiría —él lo tenía claro— construir otros proyectos que tenía en mente.

Por otra parte, ¿quiénes eran esos adolescentes? En el CEIPA están quienes tienen entre 14 y menos de 18 años de edad, sujetos

a una medida cautelar en internamiento preventivo. De octubre de 2008 a la entrada en vigor de la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes, publicada el 16 de junio de 2016, claro que hubo un cambio en los adolescentes que atendimos en internamiento preventivo, pero eso es cuestión de otro texto. Diré lo obvio: en el contexto que les toca vivir a esos adolescentes hay una caída de las figuras de autoridad en la sociedad, hay una crisis del *nombre del padre*, dirían algunos psicoanalistas. Lo evidente: las juventudes están *situadas*, en otras palabras, vinculadas con su contexto económico, político, social y cultural (Nateras, 2015 y 2016).

Lo cierto es —y lo vemos— que hay un malestar juvenil por diversas razones. Verbigracia, reparamos en que los jóvenes se lastiman el cuerpo, que tienen necesidad de consumir drogas y más, mucho más: ¿no será que algunos acontecimientos que muestran los jóvenes de hoy son, como dirían algunos psicoanalistas lacanianos, *sellos de autocastigo*? Los que trabajan con adolescentes o con jóvenes saben que hay que comprender más allá de lo biológico, la comprensión del ser adolescente es más compleja, porque “una parte de las y los jóvenes del país y de las grandes ciudades [...] se han vaciado de sentido y de significado” (Nateras, s/f: 142).

Sí, hay un malestar en la juventud: “nos hallamos en la era irreversible del ocaso del padre” (Recalcati, 2014: 23), una crisis con toda figura de autoridad. Para los jóvenes, dirían nuestras abuelas, ya no hay modelos a seguir, y lo que hay —o siguen— son transgresores de la ley. Una mirada diferente, al trabajar con adolescentes o jóvenes, nos la propone Recalcati (2014), que trabajó con esas poblaciones, recuperar la figura de Telémaco, en oposición a la figura de Edipo: “si Edipo encara la tragedia de la transgresión de la Ley, Telémaco encara la invocación de la Ley” (Recalcati, 2014: 24). Recordemos, brevemente, que Edipo rivaliza con su padre, lo ve como un obstáculo en su camino y lo mata; acto seguido posee sexualmente a su madre y se saca los ojos. Telémaco, al contrario, posa su mirada en el mar, escruta el horizonte, espera que vuelva su padre para poner orden, para instaurar la ley a su isla. Por eso Recalcati (2014: 24) nos dice: “nos hallamos en la era irreversible

del ocaso del padre, pero estamos también en la *era de Telémaco*; las nuevas generaciones observan el mar aguardando que algo del padre regrese. Pero esta esperanza no es una parálisis melancólica”.

Los adolescentes son, en parte, como Telémaco, pues a veces buscan, desean, “una esperanza como posibilidad de devolver la ley de la palabra a su propia tierra” (Recalcati, 2014: 25). Por eso el acto de escribir puede aportar un poco, muy poco; pero hace que vislumbremos la esperanza y aporta otras formas de mirar el mundo, otras formas muy otras; diversas maneras de construir otras posibilidades y, por qué no, como Telémaco, en espera del padre (todo lo que significa): nuevas formas de imaginar el mundo, su mundo. Y es posible.

Vuelvo nuevamente al principio. Todos los días se escribe algo en el CEIPA: ¿adónde van a parar los textos?, ¿para qué escribir y recuperar lo escrito? Marguerite Duras (2000: 56) nos sugiere una respuesta:

Escribir. No se puede. Nadie puede.
Hay que decirlo. No se puede y se escribe [...]
La escritura es lo desconocido. Antes de escribir
no sabemos nada de lo que vamos a escribir [...]
Si se supiera algo de lo que vamos a escribir
antes de hacerlo, antes de escribir,
nunca se haría [...]
La escritura: la escritura llega como llega el viento,
está desnuda, es la tinta,
es lo desconocido, lo escrito,
y pasa como nada pasa en la vida nada,
excepto eso, la vida.

Escribir *La vida de todos*, diría *Cristopher*. Lo cierto: si los adolescentes del CEIPA no descubren esa *otra voz, su otra voz*, no pasa nada; pero si la descubren, puede pasar todo.

REFERENCIAS

- Bolívar, Antonio (2014), “Las historias de vida del profesorado: voces y contextos”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 62, pp. 711-734.
- Borges, Jorge Luis (1985), *Los conjurados*, Buenos Aires, Emecé.
- Cárdenas, Cristina (2002), “Hacia una semiótica de la educación”, *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 19, pp. 28-38.
- Cortázar, Julio (1993), “Botella al mar”, en *idem*, *Deshoras*, Buenos Aires, Sudamericana, pp. 2-4.
- Diego, Eliseo (1993), *Libro del quizá y del quién sabe*, México, UNAM.
- Duras, Marguerite (2000), *Escribir*, Barcelona, Tusquets.
- Galeano, Eduardo (1998), *Las palabras andantes*, Buenos Aires, Catálogos S.R.L.
- García Molina, José (2003), *Dar (la) palabra: deseo, don y ética en la educación social*, Barcelona, Gedisa.
- Laca, Draco (2015), *What about the dreams*, México, Ediciones CDIA.
- Larrosa, Jorge (2000), *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Nateras, Alfredo (coord.) (2016), *Juventudes sitiadas y resistencias afectivas. Tomo I. Violencias y aniquilamiento*, México, UAM-I/Gedisa.
- Nateras, Alfredo (2015), “Gramáticas corporales, juventudes y malestar social”, en José Manuel Valenzuela (coord.), *El sistema es antinosotros: culturas, movimientos y resistencias juveniles*, México, Gedisa/UAM-X, pp. 363-380.
- Nateras, Alfredo (s/f), “Ser jóvenes en México (Distrito Federal): ¿exclusión, violencia y precariedad; los signos de la desesperanza?”, en “La Ciudad de México y los retos legislativos actuales”, t. 1, documento de trabajo, pp. 137-170.
- Payá, Víctor A. (2006), *Vida y muerte en la cárcel: estudio sobre la situación institucional de los prisioneros*, México, Plaza y Valdés.
- Paz, Octavio (2004), “La casa de la mirada”, en *idem*, *Obra poética II (1969-1998). Obras completas*, vol. 12, México, FCE, pp. 155-158.
- Paz, Octavio (1995), “La otra voz”, en *idem*, *La casa de la presencia: poesía e historia. Obras completas*, vol. 1, México, FCE, pp. 206-226.

Recalcati, Massimo (2014), *El complejo de Telémaco: padres e hijos tras el ocaso del progenitor*, Barcelona, Anagrama.

Villoro, Juan (2008), *De eso se trata: ensayos literarios*, Barcelona, Anagrama.

III. PENSAR EL GÉNERO EN CONTEXTOS DE RECLUSIÓN

Deconstrucción del género y reconfiguración
de la dignidad en estudiantes de Derecho del
Centro Femenil y de Reinserción Social
de Santa Martha Acatitla

María de los Ángeles Lara López

LAS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA
EN DERECHO DEL PESKER

El 18 de abril de 2005 se iniciaron las clases presenciales en Santa Martha Acatitla con una matrícula de 19 estudiantes mujeres y, a la par, con 15 estudiantes hombres. Esto como consecuencia de la firma del convenio de colaboración interinstitucional para la ejecución de programas de educación superior, difusión de la cultura y la extensión universitaria entre la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y la Secretaría de Gobierno del Distrito Federal, representada por la Dirección General de Prevención y Readaptación Social—ahora Subsecretaría del Sistema Penitenciario de la Ciudad de México (SSPCDMX), firmado el 13 de diciembre de 2004. Así nació el Programa de Educación Superior para Centros de Reinserción Social de la Ciudad de México (PESKER).

Dos intereses fundamentales se plasmaron en la firma del convenio: el del gobierno de la Ciudad de México de fortalecer los mecanismos de reinserción social y el de la UACM de priorizar la demanda de los sectores más desfavorecidos y materializar el derecho supremo a la educación como un derecho humano que emana del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados

Unidos Mexicanos que indica que ésta debe ser humanista, científica, crítica y con sentido social (CDHCU, 2021).

Tres licenciaturas se ofrecieron desde los inicios del PESKER: en Derecho, en Ciencia Política y Administración Urbana y en Creación Literaria.¹ De éstas, la licenciatura en Derecho ha sido la de mayor demanda, posiblemente por el contexto de situación de cárcel del estudiantado. La matrícula general hasta 2019 se integró de la siguiente manera:

- Matrícula total 2005-2019: 731
- Activos: 592
- Mujeres activas: 79
- Hombres activos: 513
- Mujeres estudiantes de Derecho: 78
- Hombres estudiantes de Derecho: 484

Las clases son presenciales y se desarrollan en el centro escolar de los respectivos reclusorios, de tal forma que la UACM cuenta con instalaciones y mobiliario designado para tal fin, lo que está respaldado por un convenio de comodato entre ambas instituciones. El personal académico ingresa los lunes, miércoles y viernes, días en los cuales las personas privadas de su libertad no tienen visita, lo cual facilita que el estudiantado pueda tomar sus cursos sin tener que perdérsela y, al personal académico, ingresar a reclusorios de manera fluida, sin los contratiempos que padecen los familiares (largas filas, amontonamiento, tumultos, estrés).

El plan de estudios de la licenciatura en Derecho fue registrado en 2009 ante la Secretaría de Educación Pública, con una característica que comulga con el modelo educativo de la UACM, la transversalización de los derechos humanos:

1 Es importante señalar que no existe suficiente planta académica y recursos económicos y materiales en la UACM para atender la demanda académica, en ocasiones reducida a dos o cuatro estudiantes, de las licenciaturas que se mencionan.

La orientación esencial del plan de estudios tenderá a formar en el egresado la conciencia de respeto al medio ambiente, el rechazo a cualquier forma de discriminación, la perspectiva de género, la interculturalidad, y el compromiso con la defensa de los derechos de los pueblos indígenas y con la incorporación de los aportes de las luchas de estos pueblos y de sus conocimientos ancestrales, como eje transversal del análisis jurídico (UACM, 2007: 26).

En consecuencia, se ofrece una formación en derechos humanos acorde con el lema de la UACM “Nada humano me es ajeno”. La licenciatura tiene una duración de diez semestres. Se integra de un ciclo básico del Colegio de Ciencias y Humanidades —que corresponde a los tres primeros semestres— y de un ciclo superior que inicia a partir del cuarto semestre. En cada periodo o ciclo escolar hay cinco materias que corresponden al plan de estudios. Sin embargo, es opción cursarlas conforme a sus tiempos y a sus diligencias —deportivas, culturales, educativas, extraescolares, tratamientos auxiliares, organización del trabajo, capacitación para el trabajo— que deben cubrir en la cárcel, a efecto de cumplir con el diseño del plan de actividades regulado en el artículo 72 de la Ley Nacional de Ejecución Penal vigente, que a la letra establece:

Son bases de la organización del sistema penitenciario para lograr la reinserción social: el respeto de los derechos humanos, el trabajo, la capacitación para el mismo, la educación, la salud y el deporte. Estas bases serán elementos esenciales del plan de actividades diseñado para las personas privadas de su libertad en los Centros Penitenciarios (CDHCUI, 2016: 35).

Así, el personal encargado de las áreas mencionadas arriba, además de criminología y psicología, da el visto bueno y autoriza los beneficios que se pueden obtener por cumplir con lo que establece la ley 307.

A partir de aquí, presento algunos testimonios de estudiantes de la licenciatura en Derecho de Santa Martha Acatitla, recabados

en condición de cárcel y en libertad. Las informantes fueron las siguientes:

- *Grisel*, testimonio de junio de 2020, actualmente se encuentra libre.
- *Miriam*, testimonio de julio de 2020, actualmente se encuentra libre.
- *Gaby*, testimonio de 2008, actualmente se encuentra libre.
- *Claudia*, testimonio de marzo de 2018 y julio de 2020, actualmente se encuentra libre.
- *Erika*, testimonio de 2014.
- *Tania*, testimonio de 2014.
- *Adriana*, testimonio de 2014 y abril de 2019.
- *Sola* (seudónimo), testimonio de abril de 2019.
- *Alejandra*, testimonio de julio 2020.
- *Iris*, testimonio de 2019.

Pues bien, las actividades diarias de una estudiante de Derecho no sólo abarcan aquellas que la ley establece como persona privada de su libertad, sino también las cinco materias que cursa como estudiante de la UACM. Un ejemplo es el que sigue:

En mi caso el último cuatrimestre [2019] lo dividí de la siguiente manera: lunes, miércoles y viernes en un horario de 8 a 9 de la mañana cubría el área deportiva con el curso de *fitness*, martes y jueves en el mismo horario cubría el área cultural con el curso de yoga. Posteriormente para el área de capacitación para el trabajo y organización del trabajo, los días lunes y viernes daba un curso de capacitación que es llamado *manualidades de rafia* cubriendo un horario de 10 a 12 del día. En el área educativa me ajustaba a las clases que se impartían lunes, miércoles y viernes a partir de las 12 y si el día miércoles había una clase que empezara a las 9 iniciaba las clases desde ese horario, en algunos semestres la última clase finalizaba a las 18 horas. Para el área extraescolar tomaba un curso que sólo se impartía los días lunes en un horario de 9 a 10 llamado “Honores a la bandera”.

Para el área de tratamientos auxiliares acudía a diferentes cursos que se pudieran ajustar a mis horarios. Por lo regular eran cursos de psicología y criminología que se abiera en un horario de martes a jueves, antes de las 15 horas, pues regularmente siempre tuve la fortuna de contar con visita los días martes, jueves, sábado y domingo a partir de las 15 horas, ya que los sábados y domingos trabajaba en un horario de 9 a 15 horas vendiendo dulces en el dormitorio. De esta manera organizaba mi tiempo para cubrir con todas las áreas, siempre aprovechando los tiempos muertos entre clase y clase, ya fuera para comer o para realizar alguna otra actividad. Con lo referente a las tareas universitarias, éstas las realizaba a partir del cierre que era a las 19:30 horas. Y de ahí hasta que terminara [*Grisel*].

Los días de visita familiar al reclusorio son martes, jueves, sábados y domingos. Al igual que los establecidos de no visita, las estudiantes se organizan y desarrollan diversas actividades cotidianas:

Seguramente al pasar por afuera del Reclusorio Femenil mucha gente pensará que relativamente allá adentro no hay vida, no hay movimientos, pero no, no es así, es todo lo contrario. Un día normal en Santa Martha en horario de visita, por lo regular si te toca hacer el aseo, te tienes que parar a las cinco de la mañana, llenar los botes (unos 30 botes) con agua, lavarlos, tallar las estancias (las estancias son los cuartos), tallarlas con mucho cloro, tallar los baños, todo a conciencia, lavar las jergas, para que a las 8 de la mañana que pasan la lista, ya hayas terminado el aseo. De 8 a 10 de la mañana lo que haces es bañarte. En mi caso yo trabajaba en las tiendas de la institución. Entonces yo entraba a las 9 de la mañana, me bañaba e iba al centro de mi trabajo. Tenía que hacer el corte de caja de un día antes para entregarlo a las 12 y hacer cuentas con la encargada de las tiendas. Si yo tenía visitas el pase te lo llevan hasta tu lugar, por ejemplo, en mi caso, en el lugar de trabajo o donde te encuentres, para que puedas tener tu visita en las áreas destinadas para recibir a tus familiares con un horario de 10 de la mañana a las 18 horas. Sin ese pase que te llevan las estafetas no puedes ir a esa área, porque es un área restrin-

gida. Terminando la visita a las 18 horas en punto, pasas lista, si no pasas la lista, te haces acreedora a una sanción disciplinaria, en este caso sería un aislamiento aproximadamente de tres días a una semana, dependiendo del criterio del Consejo Técnico, que es el órgano encargado para corregir y dar las sanciones disciplinarias. A las 18 horas termina mi hora laboral, yo cierro, contaba todos los productos de la tienda y me retiraba a mi estancia y ahí contaba con comodidades que se pueden permitir ahí adentro (televisión, grabadora, etcétera), las cuales me costaron aplicarme seis meses en las diferentes áreas: psicología, la escuela, deportes, repujado, en fin, todas las actividades que tienes que cumplir para poder solicitarlo. Digamos que son como premios que te da la institución por buen comportamiento. A las 19:30 o 20 horas llegaban las custodias que se dedican a cerrar las estancias, pasando por última vez lista a cada una de las personas que viven ahí. La vida en Santa Martha termina a las 21 horas, ya con tantos años de convivir con las compañeras, lo primero que haces es ver un rato la tele y dormirte, ya no convives, ya no hay nada que platicar, es muy raro que alguien conviva con tantos años. Estuve casi 13 años y con las personas que conviví tenían más tiempo. Entonces ya no éramos mucho de platicar nuestros sueños, nuestra vida, en ese aspecto cada quien era más hermética [*Miriam*].

La vida en la cárcel es un microcosmos de la del exterior y los estigmas y prejuicios que se reproducen respecto de las personas privadas de su libertad son habituales en la gente que desconoce el contexto. Se piensa, se cree, que se tiene mucho tiempo y que la ociosidad es el común denominador. Sin embargo, es importante saber que esas percepciones no tienen nada que ver con la realidad y que es necesario visibilizar a las personas que, desde su encierro, estudian o trabajan para reinsertarse en la sociedad o para sobrevivir, como relata el siguiente testimonio de un día de clases (lunes, miércoles, viernes) en Santa Martha Acatitla:

Es un día muy atareado, te levantas a las 7 de la mañana. En mi caso pasaba a las 8 mi lista, para que a las 9 o 10 ya estuviera en mi tra-

bajo. Llegaba y me presentaba a mi trabajo para hacer el corte de caja y automáticamente dejaba a mi compañera para que se hiciera cargo de la tienda porque yo tenía clase de 10 a 1 de la tarde. Yo no podía asistir a todo el horario, porque yo me hacía cargo de recibir la mercancía ya que, si no contaba bien mi compañera la mercancía, yo tenía que pagar lo que faltara. Entonces me sentía más obligada de estar al pendiente de la tienda que de la universidad. Pero debo de decir que ese pedacito de tiempo que llegaba a la universidad, me transportaba directamente a la libertad. Era algo que me gustaba, ya que cuando estás ahí adentro lo que quieres escuchar es que un maestro te diga un escrito se hace así y que te guíe. Un amparo se hace así, o un recurso se mete así [...] quieres que ellos te resuelvan la vida, que ellos te orienten hacia tu salida y te desesperas, porque por lo regular la forma académica que imparten los centros de reclusión es más teórica que práctica. Entonces, algunos maestros se van por la tangente cuando les preguntabas por un amparo o por un recurso. Posteriormente yo tenía que ir a mis actividades que el centro escolar me exigía, entonces yo tenía que cumplir con el área de capacitación, donde yo iba a mi curso de repujado [...] Era chistoso porque sinceramente, en lo personal, tener el mismo curso durante 12 años en vez de incidir e incitarte que si vas a vivir de ello en un estado, que es el único recurso que te queda para sobrevivir, te vuelves floja y se vuelve un episodio que tienes que hacer a fuerza, ya no se disfruta, ya hasta buscas la forma de no hacerlo, es una forma de represión, de coacción, hacer siempre lo mismo, durante 12 años hice lo mismo. En los mismos horarios [...] porque ni siquiera te cambian los horarios, los mismos cursos, los mismos cursos de psicología, nada cambió [...] Eso hizo que no me importara ni un curso que impartieran allá adentro, porque me veía obligada a tomarlos y pues no es nada grato [...] Bueno, cuando yo a la 1 de la tarde salía de la universidad, para correr y volver a recibir la mercancía y ver la manera de cocinar algo. Vuelvo a reiterar, allá dentro comprar un jitomate te vale diez pesos, 15 pesos dependiendo, el kilo de tomate te vale 40 pesos. La vida allá adentro es muy cara, demasiado cara, unos tenis te valen 2 500 hasta 3 000 pesos, tenis que realmente no son extraordinarios. La ropa también es muy cara [...] Mi rutina era cerrar a las 18 horas, contar toda la mercancía e ir al

otro día a hacer el corte de caja y salía a las 6 de la tarde y a esa hora ya tenía un curso que era de deporte de 6 a 7, de basquetbol. Si tú no cubres una de estas áreas que mencioné [y] si promueves un beneficio penitenciario, no te lo dan porque para ellos no estás cubriendo el objetivo de la reinserción social. Realmente me gustaría que fueran dentro del centro y se dieran cuenta que todos sus cursos, sin excepción alguna, realmente no te incitan a tener una buena reinserción social. Al contrario, llega el momento que te estresa y lo haces más a fuerza que de ganas. El sistema está muy mal: a las 19 horas terminaba mi curso y tenía que irme corriendo a mi estancia, porque los días de no visita yo cubría un apoyo para la institución, que era limpiar lo que son el área jurídica, barrer, trapear, que era de 8 a 9 de la noche. Era una excepción porque no puedes estar afuera de los dormitorios a esa hora, pero teníamos un permiso, porque teníamos la obligación de limpiar. Por eso yo llegaba a las 21 horas, tomaba un café y me acostaba a las 22 horas para dormir. Y ésa fue mi rutina durante 12 años, sin cambiarla, tal cual [*Miriam*].

La vida en la cárcel no es fácil para quien la padece y las estudiantes de Derecho no son la excepción. Acatan cada uno de los requerimientos de la institución penitenciaria y los cursos obligatorios que les impone el sistema, pero no sólo eso, también cumplen con la universidad. Si bien el modelo de la UACM es flexible, también afirmo, desde mi experiencia como profesora del PESKER, que las condiciones de las mujeres son completamente diferentes a las de los hombres en reclusión. En efecto, aunque las clases presenciales iniciaron en 2005, como se mencionó al principio de este trabajo, y se ofertaron en condiciones de igualdad a hombres y mujeres, *de facto* las condiciones no son las mismas y las generaciones de mujeres se han desfasado pues mientras las de los hombres han avanzado y aumentado, con las mujeres no fue así. Asimismo, en algunas ocasiones los grupos de estudiantes eran sólo de cinco o menos y entonces se juntaban grupos, esto es, se concentraban dos generaciones para que cada uno tuviera más estudiantes.

Diferentes motivos convergen para que las generaciones de las mujeres sean reducidas. Por un lado, su población corresponde a

5.4 por ciento del total de personas privadas de su libertad que se encuentran en los centros de reclusión de la Ciudad de México, 26 128 personas (SSPCDMX, 2021). No obstante, la universidad les ha brindado materias, aun con el mínimo de estudiantes (recuerdo que he asistido al reclusorio femenino de Santa Martha Acatitla a impartirles clase a cinco estudiantes). Otro motivo es que algunas de las estudiantes recuperaron su libertad y en esta condición les ha sido difícil continuar la licenciatura por situaciones económicas, familiares, laborales u otras. Una desventaja más es que la licenciatura en Derecho de la UACM sólo se imparte de manera presencial en el plantel Cuauhtépec en el turno vespertino.

Todas estas situaciones son desfavorables al retomar los estudios para unas mujeres cuyo entorno, al salir de la cárcel, cambia por completo, quienes se sienten inseguras ante lo desconocido y tienen que adaptarse a una sociedad y una ciudad cambiante que —en lo que va de su movilidad, pasando por su inseguridad hasta lo que atañe a sus avances tecnológicos— no se detiene en el tiempo. En cuanto al primer aspecto, en alguna época se ofrecieron materias en el plantel del Centro Histórico, un lugar céntrico que tomaba en consideración la adaptación de las y los estudiantes del PESCE y que contribuía a que pudieran acceder a sus clases presenciales, independientemente del lugar en el que se encontrara su domicilio; pero, en la actualidad, es complicado porque se imparte en un lugar distante e inseguro como es la alcaldía Gustavo A. Madero, en el extremo norte de la Ciudad de México. Por lo que se refiere a una tecnología poco familiar —a causa de vivir en una “burbuja que se encuentra suspendida en el tiempo” [*Gaby*]— para estas mujeres es difícil, complicado y confuso enfrentarse con tantos cambios drásticos y abruptos (a los que se suma una situación económica precaria):

Finalmente, llegó el día en que me notificaron la determinación del juzgado de distrito, que fue darme la boleta de libertad para firmar cada mes. ¡No podía creerlo! Ese día por fin dormiría en una cama normal y no en la parte de arriba de una litera dentro de una estancia que compartía con personas con las que nunca acabé de encajar. Cuando llegué

a la casa de mis papás estaba muy cambiada, aunque ya me habían platicado de las remodelaciones fue sorprendente verlas personalmente. Con lo primero que me encontré fue que había más personas en la casa: mi hermano vive con su pareja y otra de mis hermanas tiene un hijo de 11 años, por lo cual el espacio es muy limitado. No hubo un lugar para que pudiera dormir, mucho menos para que pusiera mis cosas (libros, cuadernos y material bibliográfico que saqué al momento de mi salida). Me da pena tener que mencionar que duermo en la misma cama que mi mamá desde que salí (casi cuatro meses).

Después de los trámites en las diferentes instituciones a las que nos mandan al salir, recordé que más o menos en esas fechas era la inscripción a la certificación del semestre 2020-1. Por la situación actual de la pandemia, el registro sería en línea y fue en ese momento que noté las carencias que tuve tecnológicamente hablando durante la reclusión. No sabía contestar un celular, ni crear una cuenta de correo, me preguntaba qué es el Whatsapp, Facebook. Me costaba trabajo entender que se pudieran buscar páginas de internet a través del celular por lo que me costó mucho trabajo el registro a la certificación. Mis más de 15 años privada de medios de comunicación, tan necesarios en la actualidad, fueron uno de los factores que me dificultaron la certificación de la única materia a la que me registré cuando en otros semestres llegué a certificar de ocho a nueve materias. El otro factor que me hizo casi imposible entregar los trabajos de la materia fue que desgraciadamente, por las situaciones antes mencionadas, no hay un espacio para que pudiera leer tranquilamente. La luz se apaga temprano así que eso acortaba mi tiempo de lectura. Además, mi mamá es una persona con ideas un tanto estrictas y no le parecía que estuviera con el celular algunas horas, ya después de muchas explicaciones entendió que estaba leyendo los textos con los que haría los trabajos para pasar una materia, ya que los libros estaban muy caros y no los podía pagar. Otra diferencia es que adentro me daban las copias y afuera, no sé si por la pandemia, la situación es diferente.

Por otro lado, sinceramente me está costando trabajo adaptarme al poco tiempo que tengo para leer, al inexistente espacio para escribir y sobre todo a la indiferencia (por llamarla de alguna manera) de mi

familia ante las ganas que tengo de terminar una licenciatura que tal vez minimizan porque casi toda la cursé en reclusión. Hay ocasiones en que me siento triste por lo difícil que parece todo, sin embargo, pienso que fue mil veces más difícil entrar a la cárcel y sobrevivir 15 años, un mes y ocho días. Salgo a la calle en la noche, veo mi celular, me veo vestida de otros colores y entonces pienso que puedo salir adelante, así como lo hice en reclusión con tantas carencias, puedo terminar todo lo que me proponga porque ¡ya soy libre! [*Claudia*].

Algunas estudiantes han suspendido o atrasado sus estudios por otras causas, ya sea de manera voluntaria o forzada. En el primer caso, porque consideran que tienen muchos años para cursarlos, como expresa una estudiante: “maestra, ¿para qué me presiono? Tengo muchos años para estudiar, me sentenciaron a 40 años, no tengo prisa, si no después, ¿qué voy a hacer?” [*Erika*].

Es importante mencionar que una vez que concluyen sus estudios universitarios, las autoridades del centro escolar no les permiten permanecer en ese espacio, por lo cual algunas estudiantes deciden tener una carga académica con pocas materias y estudiar de manera pausada y planeando sus tiempos.

Otras estudiantes, en cambio, no tienen alternativa y deben trabajar para cubrir la parte económica que le corresponde a su familia que se encuentra en el exterior, como ocurrió con *Miriam*, a quien no le daba tiempo de cubrir sus clases pues tenía la obligación de cumplir con su jornada laboral en la tienda, lo que le generaba ingresos para sobrevivir.

Algunas otras estudiantes más deben de cumplir con el plan de actividades de la institución pues, de lo contrario, reciben castigos o no gozan de los beneficios institucionales que les harían más llevadera su estancia en el encierro. Algunas de ellas no tienen visitas y no les queda más que trabajar y cursar una o dos materias por semestre, no por comodidad, sino porque no les alcanza el tiempo para cubrir sus cinco materias.

La depresión también es un motivo para olvidar las clases y considerarlas en último término. En donde el ambiente y la reali-

dad son crueles, el futuro es incierto y el *carcelazo*² muy frecuente, ¿quién se preocupa por unas clases? Hombres y mujeres padecen estas sensaciones, no son algo propio de un sexo o de un género. Duele el castigo del alma:

La mujer que pierde su libertad necesariamente atraviesa por un proceso de duelo que se traduce en apatía, depresión, angustia y rebeldía, proceso que inevitablemente la coloca en una posición de conflicto frente a la institución [la cual], lejos de entender dichas reacciones como normales dada la situación de la mujer, tiende a calificarla como rebelde y desadaptada y a juzgar sus actitudes como contrarias a la rehabilitación (Azaola y Yacamán, 1996: 58).

LA CÁRCEL: UN MICROCOSMOS DE REPRODUCCIÓN DEL PATRIARCADO

La cárcel es un microcosmos de la sociedad que tenemos. En esos límites de extensión territorial se reproducen diariamente los estereotipos y roles de género. ¿Por qué debería ser diferente si cada una de nosotras llevamos las cargas y el peso de nuestros lugares asignados y de los estereotipos que normalizamos? Llevamos enquistado el patriarcado:

Se trata de un sistema que justifica la dominación sobre la base de una supuesta inferioridad biológica de las mujeres. Tiene su origen histórico en la familia, cuya jefatura ejerce el padre y se proyecta a todo el orden social. Existen también un conjunto de instituciones de

- 2 Sensación opresiva de desesperanza en las personas por estar privadas de su libertad: “El carcelazo se genera por una sensación de extrañamiento respecto al mundo en que se está obligado a vivir. Sobre las dimensiones físicas de la incomodidad, se ciernen la soledad y la extrañeza, intensificadas por la constatación de lo que se vive es, ante todo, la realidad. Realidad que conduce a la extrañeza y que adquiere vigor en los límites del sueño y la vigilia. Orden onírico de la realidad y el encierro. En esta disyuntiva se pierde la mente y el riesgo es el suicidio, pero la muerte, si se concreta, es precedida por esa enajenación que experimenta el interno respecto a sí mismo. Doble extrañeza, con relación al mundo y en relación con uno mismo” (Parrini, 2007: 83).

la sociedad política y civil que se articulan para mantener y reforzar el consenso expresado en un orden social, económico, cultural, religioso y político, que determina que las mujeres como categoría social siempre estarán subordinadas a los hombres (Facio y Fries, 2005: 280).

Por ende, el reproche social es evidente en las mujeres que no cubren la imagen de la mujer sumisa, abnegada, tierna, dedicada al hogar y todos los estigmas funcionales con las que hemos sido educadas. En este sentido, Beauvoir (2005: 371) señala que “no se nace mujer; se llega a serlo”. Y se llega a serlo a través de la socialización, en la que la mujer es el segundo sexo, es lo inesencial frente a lo esencial que son los hombres.

Por lo tanto, una mujer que ingresa a la cárcel padecerá discriminación y diversas modalidades y tipos de violencia, porque así se marca el poder y el control sobre los cuerpos, lo que Bourdieu (2011) denomina como la *reproducción social*: vamos reproduciendo las diversas relaciones de poder y relaciones simbólicas entre estructuras sociales. Se padecen los controles informales —como la familia, la religión, la escuela— y además los controles formales —como la ley y las instituciones—. Beauvoir (2005) denota que cuando se legisla se piensa en el hombre como destinatario genérico de la norma y se invisibiliza las peculiaridades de las mujeres. Por otra parte, “el proceso de creación de sanciones formales e informales para combatir la desviación se canaliza desde la base de la hegemonía política a través del derecho, las instituciones sociales, los medios de comunicación y la familia” (Davis y Faith, 1994: 109).

El sistema penitenciario se rige por un modelo masculino, el derecho es sexista y androcéntrico y reproduce desde la norma los roles y estereotipos de género. Si bien se ha avanzado en el transcurso de la lucha feminista, es un mal no erradicado *de facto* y *de iure*. La impartición de justicia por conducto de sus operadores jurídicos no acoge las desigualdades sociales de la mujer, por consiguiente, se reproduce una situación de desigualdad que tiene su cimiento en una cultura patriarcal.

Al sujeto femenino que encara el sistema penal, ya sea como infractora o bien como instrumento de protección de derechos, siempre e innegablemente resalta los estereotipos sociales de lo femenino y de lo masculino, los cuales son recreados, reflejados por las instancias y operadores del sistema penal. Se mezclan dos conceptos imperceptiblemente, el derecho y el control social. El primero creado como medio de control ideológico, el cual genera violencia; el segundo formado por tradiciones, pautas, representaciones sociales, costumbres y simbolismos, de igual manera es violento. Ambos son interindividuales y responden a la estructura social de un lugar y tiempo determinado, pero inminentemente se conjuntan para unir la violencia de ambos y crear la violencia estructural. De tal manera que la mujer, como delincuente o víctima, no encuentra neutralidad, ni trato igualitario ante el sistema (Cavazos, 2005: 188).

El reproche de la conducta cometida pesa en cada una de las mujeres que son privadas de su libertad. Una estudiante de la licenciatura en Derecho, de aproximadamente 30 años de edad, describió en cuatro fases los momentos que se viven desde que ingresan al reclusorio hasta que son sentenciadas:

La pesadilla (primera fase)

El shock es impresionante. Bajas a todos los santos y dioses que conoces, pides a gritos el manto y el cobijo de tu madre o esposo y nada llega en ese momento. Vistes con ropa sucia que posiblemente dejó una chica al irse libre, ya sea que le quede chica o grande, el punto es cubrirse y quitarte la ropa de color que por un tiempo no vestirás. Empieza una sobajación y ridiculización para tu persona y las custodias empiezan a sembrarte miedo y disfrutan ver tu cara de terror. Lo primero que viene a tu mente es decir ¿por qué a mí?, ¿por qué yo?, ¿yo no fui?, ¿yo no lo hice?, ¿yo no sabía?, ¿yo no quería? Y buscas de todas las formas posibles de disculparte, pero ¿disculparte con quién?, ¿contigo?, ¿con tu familia?, ¿con la sociedad? Con tu familia que se divide porque entra la doble moral, familia que inclusive llega a avergonzarse de tener una integrante de esa estirpe

de linaje, son las primeras personas que te dan la espalda. Con una sociedad que quiere y pide sangre, pide sufrimiento [...] Empiezas con la lentitud del sistema judicial en México. Comienzas a observar las deficiencias del proceso carente de todo, inclusive de la gran palabra justicia que, para la mayoría de las privadas de su libertad, esa palabra no existe [...] Te encuentras con un desprecio social, más aún si fuiste presa de la prensa amarillista y de las noticias nocturnas que se han encargado de desprestigiar[te] [*Tania*].

El sentimiento de culpa y los reproches sociales y familiares son denigrantes en la persona que los vive en su cotidianidad. Para sobrevivir o escapar de esa culpa que lacera, para mitigar esa angustia existencial es necesario esconderse en una coraza de indiferencia y apatía:

Apatía (segunda fase)

En este periodo recibes tu auto de formal prisión. No se sabe si eres culpable o no, sólo que una persona, en este caso el juez, decide que lleves un proceso. Es cuando llega una fase de apatía generalizada, que desemboca en una especie de muerte emocional [...] La plomiza de indiferencia y apatía, la anestesia emocional y la vaga sensación de imposible sentir, ante los continuos sufrimientos diarios. Es ahora donde construyes un caparazón afectivo que actúa como un íntimo escudo protector. Te vuelves dura de emociones y llega hasta molestarte ver a alguien llorar. Te vuelves apática hacia el dolor ajeno. En esta fase te tienes que adaptar a vivir con varias mujeres de diferentes edades, estudios, clases sociales y culturales. Es momento de adaptarse, con el corazón endurecido [*Tania*].

La discriminación y la violencia que se padecen en la cárcel quedan invisibilizadas, al igual las 1421 mujeres privadas de la libertad (SSPCDMX, 2021) que las sufren. Se requiere un cuerpo dócil que pueda ser utilizado: a través de la anatomía política y la disciplina, el panóptico cubre un papel esencial de poder sobre los cuerpos de la mujer que se encuentra privada de su libertad (Foucault, 2009).

La mirada queda internalizada en la conciencia de cada una de las mujeres, como medio de control:

Adaptación (tercera fase)

Es bien sabido que una vida comunitaria impuesta, y más en cautiverio, donde te sientes observada continuamente hasta en los más banales actos del día, puede hacer surgir un irrefrenable deseo de elevarse, de estar sola, al menos unos breves instantes, para estar a solas, contigo misma y con tus pensamientos. Añoras la soledad e intimidad. En este lugar no existe, estás observada en todo momento, maniatada por cámaras y custodias, no existe un lugar donde no seas grabada. Con facilidad se comprende que tal estado de tensión psíquica, junto a la constante necesidad de concentrarse en el proceso en la gran tarea de seguir adelante, se ve mermada por una triste visión de tu realidad y lo único que queda, por extraño que pareciera, son los sueños. La gran mayoría de las internas mencionan que aquí cuando duermen, siempre sueñan, es la fuga en sueños [*Tania*].

La liberación, para una mujer que se encuentra rota, es la fuga en sueños, con una coraza dura, con una pérdida de su esencia, de su libertad, de sus emociones y de sus sueños. Esto sin entrar en detalles de si es culpable o no pues, ante todo, es una persona, una mujer:

La lucha sigue (cuarta fase)

En este final de la etapa, ahora te encuentras con la sentencia. Para la gran mayoría es condenatoria. Tus esperanzas de una posible libertad han quedado atrás. Con un poco de resignación empieza un camino de cambios sociales [y] jurídicos. Ahora eres penalmente responsable del delito que se te imputa y sólo buscas aislarte, ya que es necesario mantenerse alejada de la multitud. Ahora ves en el espejo a una mujer sola y con un cargo de años más en tu rostro. La familia poco a poco se va alejando y las amistades se perdieron en este camino difícil. Es momento de luchar contracorriente: la lucha no ha terminado [*Tania*].

Para Foucault el objeto de la pena no es el castigo al cuerpo, sino al alma, “un castigo que actúe en profundidad sobre el corazón, el pensamiento, la voluntad, las disposiciones” (2009: 26). Y sí, esa pena proviene de una estructura patriarcal, que reproduce la sociedad en la que vivimos. Las mujeres en contexto de cárcel, como las mujeres en libertad, viven a diario esa dominación, esa jerarquía, esa relación desigual llamada patriarcado. Freire (2008: 61) establece que “si la humanización de los oprimidos es subversión, también lo es su libertad. De ahí la necesidad de controlarlos constantemente. Y cuanto más se los controle más se los transforma en «objetos», en algo que aparece como esencialmente inanimado”. Mujeres malas, delincuentes, escorias de la sociedad, mujeres invisibilizadas, mujeres cosificadas, mujeres olvidadas (Azaola y Yacamán, 1996), así, con etiquetas, marcas, distintivos, son las mujeres que se encuentran en contexto de cárcel, llenas de culpas, marcadas con las reglas de sentimiento y de emociones (Russell, 2008), reglas *de facto* de esta sociedad que compartimos.

DECONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO Y RECONFIGURACIÓN DE LA DIGNIDAD

El discurso, las estructuras, la costumbre, las tradiciones, así como los procesos cotidianos nos han clasificado en la construcción binaria del género hombre y mujer, lo que ha ocasionado desigualdad, discriminación, violencia, dominación e injusticia para las mujeres (Beauvoir, 2005). Dado que se reproducen visiones estereotipadas y roles impuestos, es necesario deconstruir el género, entendido como

lo que en cada sociedad se atribuye a cada uno de los sexos, es decir, aquellas construcciones sociales que se consideran femeninas o masculinas (construcciones sociales significativamente diferentes según se pertenezca a una clase social determinada, a una raza, a una etnia, o se viva en un momento histórico concreto, o en un país desarrollado o en vías de desarrollo, etcétera) (Espín *et al.*, 1996: 18).

Cuando nos referimos a *deconstrucción*, partimos de lo señalado por Butler (2007): sexo y género son producto de un discurso que crea ambos conceptos, es una construcción social, dentro de una heteronormativa binaria, hombre y mujer. Por esta razón, es necesario deshacer y deconstruir las categorías de sexo y género:

Necesitamos rechazar la calidad fija y permanente de la oposición binaria, lograr una historicidad y una deconstrucción genuinas de los términos de la diferencia sexual. Si empleamos la definición de deconstrucción de Jaques Derrida, esta crítica significa el análisis contextualizado de la forma en que opera cualquier oposición binaria, invirtiendo y desplazando su construcción jerárquica, en lugar de aceptarla como real o palmaria (Scott, 2013: 20).

La *deconstrucción* es, como se utiliza en este artículo y sin entrar en detalles, un método útil para invertir, deshacer y desmontar la construcción jerárquica de la relación entre hombre y mujer, que posibilita mirar desde otra perspectiva la cultura hegemónica impuesta, analizando desde dónde y por qué fue asumida. De esa manera, podemos allegarnos los elementos necesarios para comprender que la construcción de género no es real, tampoco absoluta, ni patente o evidente, que a partir de un análisis del pensamiento tradicional se puede deconstruir tanto el género como el sexo, como cualquier otra construcción social, categoría o sistema.

Sin embargo, ¿cómo podemos cambiar esa construcción binaria, esa cultura patriarcal?, ¿cómo nos deconstruimos desde el conocimiento?, ¿cómo nos apropiamos de éste?, ¿qué es lo que favorece el realizarlo? Varias interrogantes y sólo algunas respuestas que nacen de la introspección, del análisis de una realidad de opresión, dolor, olvido, del sentir en carne propia en el cuerpo y en el alma la necesidad de la liberación:

Liberación a la que no llegarán por causalidad, sino por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella. Lucha que, por la finalidad que le darán los opri-

midos, será un acto de amor, con el cual se opondrán al desamor contenido en la violencia de los opresores (Freire, 2008: 42).

Aquí es donde el conocimiento se presenta como esa puerta de liberación: un conocimiento liberador que tiene como proyecto educativo la UACM, el cual ostenta las siguientes características:

El espíritu crítico y un sentido social son consustanciales a la formación científica y humanista que persigue la Universidad. Ésta es la perspectiva que orienta su construcción como institución de cultura que busca propiciar el desarrollo de todos sus integrantes: estudiantes, profesores y trabajadores en el respeto, la consideración y el compromiso con sus mutuos derechos (UACM, 2016: 19).

Esta formación es básica en cada una y uno de sus estudiantes, lo que nos distingue de las demás instituciones de educación superior. Por ello, es importante rescatar la manera en que se conceptualiza el pensamiento crítico de nuestra universidad:

práctica de cuestionamiento de lo aparente y actitud fundamental en la búsqueda de conocimiento, mediante el desarrollo de capacidades reflexivas que llevan a la construcción de juicios y propuestas sustentados en saberes razonados y hechos analizados desde perspectivas pertinentes; actitudes opuestas a los prejuicios que descalifican lo ajeno, o que se reducen a opiniones sobre lo que no se sabe, con base en percepciones, ideas y sentimientos sin fundamento (UACM, 2016: 19-20).

A través de la práctica de cuestionar lo aparente, las capacidades reflexivas de las estudiantes de Derecho se han deconstruido con la pedagogía humanista liberadora del modelo educativo de la UACM. Esta pedagogía

tendrá dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión

y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación (Freire, 2008: 55).

Las condiciones adversas en su cotidianidad las han hecho críticas y transformadoras de la realidad opresora. Entre estas condiciones destacan los estereotipos impuestos a las mujeres por ser mujeres y específicamente los que se adjudican a aquéllas privadas de su libertad: el reproche social y la violencia familiar, institucional y estructural que padecen.

La cárcel cambió el rumbo de mi vida por completo, era un lugar en que se encuentran los delincuentes y que merecían estar allí por el hecho de ser la escoria de la sociedad. Ha sido un lugar en el que he vivido las situaciones más oscuras de mi vida: pérdida y alejamiento de mi familia y amigos, convivir con personas en extremo tóxicas, aunado a la pérdida de mi trabajo, en el cual iba escalando cada vez más, la pérdida de mis estudios, perder la comodidad que tenía en mi trabajo a través de mis ingresos, me privó de viajar y conocer, de poder estar con las personas más importantes de mi vida en sus últimos momentos. He vivido aquí durante casi la mitad de mi vida. Puede ser un lugar de resentimiento, enojo, frustración, decepción, agotamiento. En ocasiones se pierden las fuerzas por seguir viviendo. Y por otro lado, puede ser que precisamente al experimentar las emociones más negativas no exista otra salida más que salir adelante y continuar. No puedes vivir enojada con la vida y con los demás. Existe poca gente que te anima y alienta para ver lo mejor que se pueda con los recursos con los que cuentas [*Adriana*].

El conocimiento, el ambiente, la oportunidad, la inclusión, la libertad de pensamiento que les proporciona la UACM son herramientas que ahora existen en su contexto y que han aprovechado para liberarse de todo aquello que se trae enquistado:

Cuando llegas a prisión sientes que tu vida termina en ese momento, pero en lo personal, para mí, estudiar la licenciatura en Derecho significó la oportunidad de volver a tener sentido a todo, pues al entrar a las aulas especiales de la universidad era entrar a un nuevo mundo, era sentir por un momento la libertad, era un espacio donde no había represión. La Universidad me regresó las ganas de luchar, de aprender, de disfrutar el día a día, de SENTIRME VIVA [Miriam].

Varias de las estudiantes manifiestan que ven la vida de diferente manera, que se rompen estigmas y roles de género desde el conocimiento:

¿En qué me ha ayudado la universidad en mi vida personal? Mucho, desde lo más simple, por ejemplo, ocupar mi tiempo, interactuar con profesores que nos ayudan a ver la vida de otra manera a través de sus conocimientos. Por supuesto, destaco el trabajo que usted, maestra Ángeles, aporta a nuestras vidas, como estudiantes y sobre todo como mujeres, ya que conocer personas como usted, permite empoderarnos como mujeres que somos, aunado a los ciclos de conferencias donde nos desarrollamos como futuras abogadas y sobre todo que confía en cada una de nosotras. Tengo una herramienta más para el día que pueda obtener mi libertad cuente con un poco de conocimientos de derecho y poder ayudar a más mujeres que se encuentran en la misma situación (reclusión). Me ha ayudado a sentirme mejor conmigo puesto que el acreditar una materia requiere esfuerzo y dedicación y me gusta sentir la satisfacción de que puedo hacer las cosas [Adriana].

El conocimiento es importante para ellas, pues a través de éste realizan un proceso de desidentificación, elaboran un análisis de aquello que está estructurado y se cuestionan las codificaciones o construcciones identitarias. El modelo educativo de la UACM contribuye en este ámbito, no sólo desde lo crítico, sino también desde lo humanista y lo social:

El desarrollo de una actitud humanista que valora al ser humano, reafirma su dignidad, adopta un compromiso real con los derechos y la dignidad de la sociedad y de toda la humanidad, y rechaza las condiciones dominantes que degradan la vida humana [...] El sentido social en la formación de sus estudiantes, en el trabajo académico y en el conjunto de las funciones institucionales, lo cual implica generar contextos donde se promueva la responsabilidad frente a los problemas sociales y se establezcan y mantengan vínculos estrechos con la sociedad (UACM, 2016: 19-20).

El sentido humanista, social y crítico que adquieren las estudiantes no sólo permea en ellas, también en sus compañeras de cárcel. La empatía y la inclusión son parte de su formación académica, lo que se refleja en algunos actos, como por ejemplo brindar apoyo y orientación jurídicas:

Individualmente, es un logro que causa una satisfacción personal, aun cuando en un centro femenino es un “pecado” apoyar a las compañeras, aun cuando no haya un costo económico de por medio y aun así, vale la pena ayudar, más aún cuando se logra el objetivo: la libertad de alguna compañera [Sola].

Esa orientación jurídica no les está permitida y el centro escolar las exhorta a evitar esas prácticas, argumentando que no pueden ejercer dentro del reclusorio. No obstante, ¿cómo ir en contra de su formación, de todo aquello que se les ha enseñado a cuestionar, criticar o humanizar desde la persona, desde sus derechos humanos intrínsecos? La respuesta es clara: el sistema las quiere reprimidas y silenciadas...

[Existe] discriminación por parte de las autoridades respecto a las personas privadas de su libertad que son alumnas de la universidad y que con el fin de orientar a las compañeras que acuden con ellas para aclarar alguna duda [porque] las propias autoridades se niegan a brindar atención. Se han realizado reuniones en las cuales personal del centro

escolar pide de manera explícita a las estudiantes que se abstengan de auxiliar a las compañeras que están en otros niveles [Claudia].

Otra actividad, no menos importante, son las clases extraescolares que estudiantes, denominadas *asesoras*, imparten a la población en general acerca de derechos humanos, proceso penal y derecho civil, por mencionar algunos temas. En estos cursos comparten, difunden y divulgan el conocimiento jurídico en personas que lo desconocen y que, en el ambiente en el que se encuentran, es necesario y útil para hacer valer sus derechos.

La presencia y las aportaciones que las estudiantes en Derecho tienen en la población del centro de reclusión son ejemplo de tenacidad, solidaridad, empatía, resiliencia y libertad. Por consiguiente, es de vital importancia que el profesorado que ingresa a los centros escolares de la UACM en los diversos reclusorios conozca su modelo educativo y comulgue con él. Asimismo, que se encuentre preparado pedagógicamente para incluir las diversas pedagogías y actividades que contribuyan a fomentar el aprendizaje con base en la despatriarcalización radical en todas las instituciones, incluso del derecho mismo, porque sólo a través de la deconstrucción se pueden romper paradigmas y estructuras que han subyugado a las mujeres por años:

El PESCAR de manera personal me ayudó a visualizar de diferente forma el concepto y contexto de cárcel, ya que las personas que son asignadas a acudir a los diferentes centros para compartir sus conocimientos no hacen diferencia entre sus estudiantes. Para ellos nos convertimos en alumnas más, pese a que con nosotras adoptan diferentes estrategias de aprendizaje, pues dentro de un centro existen diferentes limitantes, como por ejemplo el acceso al material de estudio, ya que dentro no existe el acceso a la tecnología que hoy día es necesaria, esto por cuestiones de seguridad. Sin embargo, los profesores hacen lo posible por ayudarnos a tener ese material no importando el que tengan que cargar con fotocopias. El vivir una situación de encierro no es un límite de crecimiento personal para las personas que decidimos

aprovechar de una manera positiva el encierro. El estudiar te ayuda a ser libre dentro del encierro, además de que con los conocimientos adquiridos aprendes a defender tus derechos y los de las mujeres como personas privadas de la libertad, ya que la sociedad e incluso el personal que labora dentro de los centros tienen una idea muy arraigada de que las personas, al momento de ser privadas de libertad física, pierden con ella el acceso a sus derechos [Grisel].

En alguna ocasión recuerdo que una profesora compartió su experiencia y me dio un consejo: “si vas a dar clases en Santa Martha Acatitla, llévalas dulces, porque de lo contrario no van a asistir”. Estas palabras marcaron mucho mi pensamiento, y me generaron el buscar e incluso estudiar estrategias pedagógicas para fomentar el interés en mujeres privadas de su libertad. Consecuentemente, asumí la perspectiva de género e inicié un proceso propio de deconstrucción a través del conocimiento. Haciendo alusión a Foucault, ¿cómo reproducimos el patriarcado?, ¿de qué manera lo tenemos normalizado en verdades construidas desde el poder? Lo que se tradujo en realizar eventos académicos para la población en general de Santa Martha Acatitla, donde las estudiantes de Derecho fueran las coordinadoras, e incluso ponentes de temas de violencia, de tópicos de Derecho que interesaran a las mujeres en general y donde la libertad de cátedra, de pensamiento y de expresión prevaleciera en el aula académica:

Cuando se dio la oportunidad de que la profesora Ángeles abriera los seminarios dentro de la cárcel fue una gran experiencia, ya que se pusieron carteles que sin duda llamaron la atención de más de una persona dentro de prisión. Debo de confesar que estábamos muy nerviosas pues, por un lado, presentarnos delante de la población como universitarias eso era un gran peso, ya que nos veían como las mujeres que sabíamos ya todo de la licenciatura en Derecho y por ende ponían una esperanza en nosotras; por otro lado, compartir seminario al lado de grandes profesoras, como es la maestra Ángeles y la profesora Claudia, no era para nada fácil. Aun así, recibimos su apoyo

incondicional. El seminario fue realmente una gran experiencia llena de sentimientos increíbles, sin duda un pasaporte directo al conocimiento. Y aunque las autoridades penitenciarias nos pusieron muchas trabas para que el evento fallara, aun con carencias se logró el objetivo: compartir nuestros conocimientos y transmitir un poco de libertad a nuestras compañeras [*Miriam*].

Reconocer el potencial que tiene cada una de las estudiantes de Derecho —independientemente de su situación de cárcel— y la forma extraordinaria de contribuir a partir del conocimiento, crítica, humanista y socialmente hacia otras mujeres que padecen la opresión patriarcal, es parte de la liberación, pues sólo rompiendo los constructos resaltados por Lagarde (2005) —madresposas, monjas, putas presas y locas— podemos dejar de ser cautivas:

Todas las mujeres están cautivas por el solo hecho de ser mujeres en el mundo patriarcal. Las mujeres están cautivas porque han sido privadas de autonomía vital, de independencia para vivir, del gobierno sobre sí mismas, de la posibilidad de escoger y de la capacidad de decidir sobre los hechos fundamentales de sus vidas y del mundo. Sin embargo, las mujeres son diversas y diversos sus cautiverios. ¿Cuáles son entonces los cautiverios de las mujeres? (Lagarde, 2005: 36-37).

Éstos son diversos, ya sea en libertad o privadas de ésta los padecemos en la vida diaria. Por esta razón, es importante el análisis, la introspección de la dignidad, esa dignidad que se desvanece o desdibuja cuando tenemos la percepción de sentirnos humilladas, degradadas, olvidadas, envilecidas.

En octubre de 2014 se celebró el ciclo de cine denominado Derecho y Violencia. Por una Cultura de Legalidad, Respeto y Tolerancia, en el centro escolar Rosario Ibarra de Piedra del reclusorio femenino de Santa Martha Acatitla, evento que se integró de seis sesiones consagradas a sendos temas: violencia familiar, violencia de género, violencia infantil, violencia en adultos mayores y violencia a la disidencia sexual. En la segunda sesión, una estu-

diante de Derecho fungió como ponente con mi acompañamiento. Al finalizar, me dijo “Gracias, maestra, porque usted nos devuelve la dignidad” [Adriana]. Fue una frase que me ha motivado a lo largo de todos estos años y que me ha impulsado a visibilizar a las mujeres privadas de su libertad y los cautiverios que sufren, aunados a la prisión.

Pero, ¿cómo entender esa palabra, *dignidad*, que es la esencia de los derechos humanos?, ¿cómo sentirla en la cárcel?, ¿cómo apropiarse de ella en un ambiente de vulneración de derechos humanos? Es complejo cuando existe sumisión, miedo, represión, sometimiento, dominación, violencia, pese a los mecanismos e instrumentos jurídicos en uso. Al respecto, la Suprema Corte de Justicia de la Nación establece en su jurisprudencia:

Dignidad Humana. Constituye una norma jurídica que consagra un derecho fundamental a favor de las personas y no una simple declaración ética. La dignidad humana no se identifica ni se confunde con un precepto meramente moral, sino que se proyecta en nuestro ordenamiento como un bien jurídico circunstancial al ser humano, merecedor de la más amplia protección jurídica. Reconocido actualmente en los artículos 1º, último párrafo; 2º, apartado A, fracción II, 3º fracción, inciso c), y 25 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En efecto, el pleno de esta Suprema Corte ha sostenido que la dignidad humana funge como un principio jurídico que permea en todo el ordenamiento, pero también como un derecho fundamental que debe ser respetado en todo caso, cuya importancia resalta al ser la base y condición para el disfrute de los demás derechos y el desarrollo integral de la personalidad. Así las cosas, la dignidad humana no es una simple declaración ética, sino que se trata de una norma jurídica que consagra un derecho fundamental a favor de la persona y por el cual se establece el mandato constitucional a todas las autoridades, e incluso particulares, de respetar y proteger la dignidad de todo individuo, entendida ésta —en su núcleo más esencial— como el interés inherente a toda persona, por el mero hecho de serlo, a ser tratada como tal y no como un objeto, a no ser humillada, degradada, envilecida o cosificada (SCJN, 2018: s/p).

Y encontramos un camino, una vía, una respuesta a las interrogantes: el conocimiento liberador que conduce a la introspección, a la deconstrucción y a la reconfiguración. Puntualizo, afirmo y defiendo que la dignidad humana no se pierde; por el contrario, se encuentra implícita por el solo hecho de ser personas, es un principio jurídico que permea todo el ordenamiento jurídico, un derecho humano fundamental. De este modo, las estudiantes deconstruyen, a través del conocimiento y del perfil que les proporciona la universidad, una formación orientada a los derechos humanos:

¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora? ¿Quién sentirá mejor que ellos los efectos de la opresión? ¿Quién más que ellos para ir comprendiendo la necesidad de la liberación? Liberación a la que no llegarán por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella [...] Sólo en la medida en que descubran que “alojan” al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora (Freire, 2008: 42).

Las estudiantes pasaron por los dos momentos, tal como indica Freire (2008), y retoman el modelo educativo de la UACM y la licenciatura en Derecho: por un lado, el cambio de percepción de esas sensaciones e imágenes externas, de esa codificación que se nos ha enseñado como normal, como lo que debe ser; por otro, la expulsión de los mitos creados por esa estructura opresora. El autor denota que, para los opresores, la persona humana son sólo ellos, los otros son “objetos, cosas” (Freire, 2008: 59) y de esa manera se les trata. ¿Cómo pueden sentir dignidad las mujeres privadas de su libertad en un ambiente que las oprime, las sobaja, las envilece? Sólo deconstruyendo esas realidades enquistadas, valorándose y destruyendo la introyección que han logrado permear los opresores, esos opresores que pueden ser la familia, el personal penitenciario, la sociedad, cualquiera que minimice a la mujer, a la persona, por estar privada de su libertad. Y de esa manera logre

dignificarse y reconfigurar la dignidad como un valor absoluto e inherente de toda persona, o ser humano.

Citando a Paulo Freire con respecto a la educación en sí misma es liberadora y “educar es un acto político”. Con estas frases de este pedagogo, considero que aprender y enseñar lo aprendido [...] es una retroalimentación, es un conocimiento que se acrecenta y son actividades en sí mismas dignificantes. Con respecto a derecho en el artículo 18, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos tiene como eje rector la reinserción social a la educación. Citando a Kant con respecto al concepto de dignidad, estudiando derecho desde una perspectiva *in* dentro de la prisión y desde este lugar, logras entender que las personas son un fin en sí mismas. Es decir, la educación redignifica, otorgándoles conocimiento que es un poder para ser felices que es el fin último del ser humano: vivir dignamente. Se necesita más concientización en los centros de reinserción [Alejandra].

El tener la oportunidad de estudiar una licenciatura en el interior del reclusorio libera a las estudiantes del cautiverio en el que viven, llámese cárcel, estigmas, estereotipos, roles, reglas de sentimiento, etcétera. Una liberación del alma, del espíritu, del pensamiento:

Los profesores influyen mucho, ya que nos toman como un grupo sin distinción al estar dentro de una institución. Esto permite romper el paradigma en los departamentos de nuestra vida ya que, [de acuerdo con] el lema “Nada humano me es ajeno”, no podemos, o no puedo, tener una perspectiva que me aleje de la realidad. Por consiguiente, el mismo trato que he recibido por la universidad que me abre las puertas al conocimiento y desarrollo, lo debo de llevar a los que lo quieren, porque todos los necesitan. Por consiguiente, debemos ser más inclusivos y romper las barreras que tienen tan sometido el libre ejercicio en el desarrollo [Iris].

Entonces, es de suma importancia como personal académico tener un conocimiento crítico, humanista y social con perspectiva de género e interseccional, que pueda guiar al estudiantado respecto de lo que significan las construcciones culturales y sociales entendidas como propias para hombres y mujeres y que, de esta manera, se puedan identificar las discriminaciones y violencias que *de iure* y *de facto* sufren las mujeres en la vida diaria. Como formadores de profesionistas, tenemos que enfocar la atención en la aplicación del derecho. En este aspecto, la Suprema Corte de Justicia de la Nación establece en la tesis aislada:

Juzgar con perspectiva de género. Concepto, aplicabilidad y metodología para cumplir dicha obligación. La perspectiva de género constituye una categoría analítica —concepto— que acoge las metodologías y mecanismos destinados al estudio de las construcciones culturales y sociales entendidas como propias para hombres y mujeres, es decir, lo que histórica, social y culturalmente se ha entendido como “lo femenino” y “lo masculino”. En estos términos, la obligación de las y los operadores de justicia de juzgar con perspectiva de género puede resumirse en su deber de impartir justicia sobre la base del reconocimiento de la particular situación de desventaja en la cual históricamente se han encontrado las mujeres —pero que no necesariamente está presente en cada caso— como consecuencia de la construcción que socialmente se ha desarrollado en torno a la posición y al rol que debieran asumir, como un corolario inevitable de su sexo. La importancia de este reconocimiento estriba en que de él surgirá la posibilidad en que quienes tengan encomendada la función de impartir justicia, puedan identificar las discriminaciones que de derecho o de hecho puedan sufrir hombres y mujeres, ya sea directa o indirectamente, con motivo de la aplicación del marco normativo e institucional mexicano (SCJN, 2017: s/p).

Las estudiantes de Derecho privadas de su libertad, al contar en su formación académica con herramientas surgidas del conocimiento de la perspectiva de género, además de otras intersecciona-

lidades, deconstruyen en sí mismas y, en ocasiones, en otras personas, toda una estructura patriarcal que es desencadenante de la discriminación y de la violencia de género. Así también reconfiguran su dignidad pues, al compartir sus conocimientos con la población en general y permear todo aquello que a ellas las ha hecho libres, se liberan y, a su vez, liberan a otras mujeres, aun encontrándose en contexto de cárcel: “Se libera de un opresor no para oprimirlo, sino para que desaparezca la viciada relación opresor-oprimido” (UACM, 2007: 23). De ahí la importancia de una educación superior inclusiva, como la que se imparte desde el PESKER.

REFERENCIAS

- Azaola, Elena y Cristina José Yacamán (1996), *Las mujeres olvidadas: un estudio sobre la situación actual de las cárceles de mujeres en la república mexicana*, México, CNDH/Colmex.
- Beauvoir, Simone de (2005), *El segundo sexo*, Madrid, Cátedra/Universitat de Valencia.
- Bourdieu, Pierre (2011), *Las estrategias de la reproducción social*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Butler, Judith (2007), *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona, Paidós.
- Cavazos, Irma (2005), *Mujer, etiqueta y cárcel*, México, UAM/Inacipe.
- CDHCU (2021), *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Diario Oficial de la Federación*, 28 de mayo, <<https://mexico.justicia.com/federales/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos/gdoc/>>, consultado el 16 de junio de 2021.
- CDHCU (2016), “Ley Nacional de Ejecución Penal”, *Diario Oficial de la Federación*, 16 de junio, <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LNEP_090518.pdf>, consultado el 20 de agosto de 2021.
- Davis, Nanette y Karlene Faith (1994), “Las mujeres y el Estado: modelos de control social en transformación”, en Elena Larrauri (comp.), *Mujeres, derecho penal y criminología*, Madrid, Siglo XXI, pp. 109-139.

- Espín, Julia, María Luisa Rodríguez Moreno, Trinidad Donoso, Inmaculada Dorio, Pilar Figuera, Marilén Morey, M. Rodríguez Lajo y María Paz Sandín (1996), *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*, Barcelona, Laertes.
- Facio, Alda y Lorena Fries (2005), “Feminismo, género y patriarcado”, *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, núm. 6, pp. 259-294, <www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/06/feminismo-genero-y-patriarcado.pdf>, consultado el 7 de julio de 2020.
- Foucault, Michel (2009), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2008), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- Lagarde, Marcela (2005), *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, México, UNAM.
- Parrini, Rodrigo (2007), *Panópticos y laberintos. Subjetivación, deseo y corporalidad en una cárcel de hombres*, México, Colmex.
- Russell, Arlie (2008), *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*, Buenos Aires, Kats Editores.
- Scott, Joan (2013), “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en Marta Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, PUEG/Miguel Ángel Porrúa, pp. 265-302, <<https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/El%20genero.%20La%20construccion%20ocultural%20de%20la%20diferencia%20osexual.pdf>>, consultado el 15 de octubre de 2022.
- SSPCDMX (2021), *Población penitenciaria al 2 de julio de 2021: 26 mil 423 personas privadas de la libertad*, <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/666317/CE_2021_07.pdf>, consultado el 22 de febrero de 2022.
- SCJN (2018), “Tesis. Dignidad humana. Constituye una norma jurídica que consagra un derecho fundamental a favor de las personas y no una simple declaración ética”, *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*, libro 54, t. 3, mayo, p. 2548, <<https://sjf2.gob.mx/detalle/tesis/2012363>>, consultado el 10 de octubre de 2022.

- SCJN (2017), “Tesis. Juzgar con Perspectiva de Género. Concepto, aplicabilidad y metodología para cumplir dicha obligación”, *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*, libro 40, t. I, marzo, p. 443, <<https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/2013866>>, consultado el 10 de julio de 2020.
- UACM (2016), *El proyecto educativo de la UACM. Versión para estudiantes*, México, <<https://uacm.edu.mx/Portals/0/Inicio/Institucion/El-proyecto-educativo-de-la-uacm-version.pdf>>, consultado el 7 de julio de 2020.
- UACM (2007), *Plan de estudios de la licenciatura en Derecho*, México, <https://www.uacm.edu.mx/Portals/0/OfertaAcademica/CHyCS/PlanEstudios/PLAN_DE_DERECHO_I.pdf>, consultado el 2 de julio de 2020.

Huellas en el corazón: saberes desde las aulas escolares de un reclusorio femenino

Anabel Velázquez Castro

La enseñanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón.

Howard G. Hendricks

INTRODUCCIÓN

En este ensayo me interesa compartir cómo las alumnas, que a su vez son personas privadas de su libertad (PPL), del Centro Preventivo y de Reinserción Social (CPRS) Nezahualcóyotl Sur me han inspirado para continuar con mi labor docente.¹ Para mí, ellas terminan siendo mi enseñanza. Dentro de esa aula oscura, triste y fría, en cada una de esas butacas se sienta una persona quien, a pesar de lo malo que pueda parecer tal escenario, da vida a esas cuatro paredes con sus ganas de aprender, de escuchar, de ser escuchada. ¿Quién habla por ellas? A veces creemos que es el saber letrado, la sabiduría de los libros, de los grandes autores, pero por ellas habla su experiencia, como lo refirió Piñones (2019) y que yo constato día a día en las aulas escolares de Neza Sur, como se conoce a este centro.

Para estas mujeres, cada una de las actividades organizadas por el área escolar es un reto que termina convirtiéndose en un triunfo, porque en el fondo de ellas encuentran la fuerza para superar sus

1 Dedico este escrito a mis alumnas del CPRS Nezahualcóyotl Sur, porque me motivan a seguir preparándome para ser cada día una mejor maestra, poniendo el cuerpo para realizar lo que nos venga en gana, dejando siempre una huella en el corazón.

inseguridades, miedos y antivalores (Bárceñas, 2004), entendidos éstos como “valores inmorales, es decir, conductas dañinas y actitudes negativas que los seres humanos manifiestan día tras día en la sociedad” (Porporatto, s/a: s/p).

Justamente en esos momentos dejan su corazón, *ponen el cuerpo* —o sea la acción de dar todo su ser, con energía positiva para lograr su meta u objetivo— e imprimen una huella en mí con cada sonrisa de satisfacción reflejada en su rostro, que hacen latir mi corazón. Ahí descubro para qué y de qué estoy hecha, dejando que mi imaginación, creatividad y corazón vuelen, a pesar del contexto tan complicado, poniendo el cuerpo junto con ellas, motivándome a ser cada vez una mejor maestra. Muchos podemos llamarnos profesoras o profesores, pero me digo a mí misma: ¿en realidad juegas bien tu papel como tal?, ¿sabes dónde estás pisando?, ¿sabes lo que tu enseñanza puede causar en ellas?, ¿dónde está el verdadero sentido de la educación y quién es el actor principal del aprendizaje?

La labor como profesora va más allá de un conocimiento transmitido, una suma, un texto, las reglas del basquetbol, el significado de los valores, infinidad de aprendizajes. No es el simple hecho de aprender a sumar, restar o leer, sino el significado que tiene el hacerlo. Entonces, tú, en cuanto maestra, entras como el actor principal del aprendizaje. La motivación personal, la felicidad al hacer lo que haces, la búsqueda de la preparación constante y continua se traduce en energía vital, conocimientos, creatividad e imaginación en tu labor como docente cada día. Esas serán las herramientas necesarias y lo que las alumnas recluidas necesitan y le piden a quien está al frente de un salón de clases. Todo esta exigencia, en contextos de encierro, se potencia.

¿CÓMO LLEGO A LA DOCENCIA EN LOS CPRS DEL ESTADO DE MÉXICO?

Todo comenzó aquel día cuando tenía que empezar a buscar dónde realizar mi servicio social y tuve una gran confusión. Para este propósito, enfoqué mi búsqueda con base en una de las reglas fundamentales acerca de ser parte de un proceso de enseñanza:

pensar en la necesidad de “educar en la convicción de la igualdad humana y contra todo tipo de exclusión [y] de que somos más iguales que diferentes” (Carbonell, 2000: 109). Esto, para mí, fue un gran reto educativo, en un contexto que aún no conocía, pero que, a juzgar por la sociedad, resultaba fuertemente estigmatizado (Carbonell, 2002).

Sentí una responsabilidad muy grande al fungir como una facilitadora del aprendizaje y guía del alumno, como me lo planteaba mi formación. ¿Cómo comenzar con esta labor tan grande en un mundo desconocido si mi ideología sobre las personas que se encuentran en reclusión era mala? Infinidad de cosas pasaban por mi mente: eran personas sin sentimientos, que quizá por culpa de ellas había muerto un niño o se había arruinado una familia y, por lo tanto, merecían estar en encierro. Sin embargo, volví a la idea de que tenía que *educar con igualdad contra todo tipo de exclusión*. Además, ¿quién era yo (y soy) para juzgar a personas que tal vez vivieron en un ambiente de conflicto, con situaciones muy difíciles y dramáticas? Vivimos en un mundo donde hay una diversidad de personas con culturas, contextos y experiencias de vida diferentes y, por lo tanto, en la docencia tenemos que acercarnos con curiosidad y respeto para hacer nuestra labor, teniendo como ejes básicos valores y actitudes positivas, tarea difícil, pero es una responsabilidad educativa que los docentes penitenciarios enfrentamos día a día.

Mi historia en este camino empezó una mañana cuando pise el patio de la penitenciaría Modelo, un lugar que conocía como *la cárcel*. Estaba totalmente sorprendida, pues estaba entrando a tan temido lugar, con miedo, pero también con muchas ganas de descubrir ese mundo. Aún recuerdo las miradas fuertes de las PPL en los pasillos. Se escuchaban murmullos de los que supuse que serían mis alumnos. Pero eso no fue lo más sorprendente ese día, lo impactante fue cuando puse el primer pie en un salón de clases. Justamente en ese momento me estaba enfrentando cara a cara a ese mundo que tanto me intrigaba, que ya era una realidad. Honestamente, no era como lo imaginaba.

En cada butaca había una persona que se miraba más intrigada que yo, con ganas de preguntar y saber qué hacía yo ahí. En ese

momento comprendí la importancia de mi presencia. Hubo todo tipo de miradas y fue mi primer reto, como profesora de un sistema penitenciario, sostenerlas sin mostrarme intimidada, aunque mi corazón latía a mil por hora. A mi lado había una gran persona que fue mi guía durante todo ese tiempo, la cual me aventó al ruedo. Recuerdo sus palabras: “¿estás dispuesta a aprender y a compartir todos tus saberes?”, mi respuesta fue que sí. Mejor maestro y compañero no pude tener, el profesor César Manjarrez. Durante todo ese tiempo descubrí a personas. El apellido *privadas de su libertad* estaba de más, aprendí a ver personas con saberes diferentes, con habilidades sorprendentes, con sed de aprender y necesidad de ser vistas. Disfruté tanto mi tiempo en las aulas: compartimos, reímos, creamos, imaginamos y logramos. Esas son las palabras con las que describo mi experiencia y por las cuales descubrí mi lugar como maestra dentro de un CPRS.

COMIENZOS: ENCONTRAR UN PROPÓSITO PARA QUE LAS PPL ASISTAN A LA ESCUELA

Dentro de un centro penitenciario la enseñanza va más allá de un conocimiento adquirido, puesto que la alumna, durante su proceso de enseñanza-aprendizaje, va adquiriendo esa sensación de pertenencia al descubrirse en un nuevo contexto cognitivo. Según el maestro espiritual Sadhguru (2018) “la vida no tiene ningún significado”, la mente busca un significado. Aquí las PPL empiezan a encontrar un propósito en esas cuatro paredes que las haga sentir la *libertad*:

El sentido de la vida no es más que el acto de vivir en uno mismo. Cómo experimentamos cada una de las horas y los días, los meses y los años moldea el propósito de nuestra existencia. Y éste, a su vez, es el responsable de sentir plenitud (Fromm, 1976: 67).

A decir de las PPL, estar dentro de un aula le da sentido a su vida, ya que dentro de un CPRS se construye una subcultura del encierro

donde la atemporalidad se hace presente y todo es lo mismo. Aquí observo en cada una de ellas la importancia que tiene la escuela: la resignifican, le dan valor a esas cuatro paredes, encuentran nuevos propósitos. A partir de estas resignificaciones y propósitos las internas² me han expresado la satisfacción que sienten al recibir un certificado que jamás creyeron que eran capaces de obtener. Recuerdo cuando una interna me expresó, con una gran sonrisa de orgullo, “Maestra, lo logré, realmente lo hice, si usted no me hubiera insistido... en verdad, gracias, que Dios la bendiga siempre” [E].³

Esas son las grandes satisfacciones que mencionaba al principio. Las PPL refieren que el asistir a la escuela les da un sentido de identidad que quizá desconocían por su trayectoria de vida. Son personas que vivieron en un entorno donde la madre era adicta, donde los golpes e insultos eran constantes y el padre y el hermano eran violadores. En suma, un mundo de delincuencia. Hogares donde no había amor o comprensión ni una educación como socialmente se espera para una sana convivencia familiar y social. Las internas incluso antes de ingresar a prisión ya carecían de oportunidades y competencias, sin dejar de lado la discriminación que existe en nuestro país, al criminalizarse la pobreza. Y la pobreza es una de las características típicas en el grueso de la población reclusa.

ACTIVIDADES ESCOLARES Y LA NECESIDAD DE SER MIRADAS Y ESCUCHADAS

Entre las actividades escolares se practica la expresión oral, de manera que cuando llega el momento de que se paren frente al grupo, expongan, reciten una estrofa o lean una efeméride durante una ceremonia cívica, para ellas es un gran logro. Entre las historias que me han compartido en estos tres años como docente en el reclusorio femenino de Neza aparece una constante en sus historias de vida: la

2 Nombre con el que se identificó a las PPL hasta antes de las reformas jurídicas que entraron en vigor en 2016. Para efectos del presente trabajo utilizaré ambos términos como sinónimos.

3 Uso iniciales en cursiva para referirme a las alumnas y cuidar la privacidad de sus datos.

falta de reconocimiento, sobre todo durante su niñez por ese tipo de acciones que de primera mano son simples, pero que impactan en un desarrollo escolar y personal. La mayoría de ellas apenas concluyeron la primaria, algunas ni siquiera eso, o incluso no la pisaron. Otras, las menos, cuentan con algún grado de secundaria o preparatoria, sin embargo, no tuvieron la atención adecuada:

Cuando era niña, recuerdo que tenía muchas ganas de ir a la escuela y aprender. En casa había gritos y casi siempre no había de comer. No recuerdo ver a mi mamá en casa, eran pocas las veces que la miraba, mi abuelita me cuidaba, pero siempre estaba enojada [...] Cuando llegaba la hora de irme a la escuela iba corriendo, llegando tarde, no llevaba el uniforme, los compañeros me decían piojosa y el maestro siempre me decía que era una burra, me castigaba poniéndome orejas de burro parada viendo hacia la pared. En verdad quería aprender, pero ese maestro me daba mucho miedo [M].

Cuando escucho estas historias me viene a la mente que una maestra o un maestro pueden dejar una marca muy grande en ellas. Quiero hacer conciencia de la responsabilidad que tenemos al escoger esta labor: es algo que me inquieta y me preocupa ya que las acciones de discriminación o de exclusión que efectuamos los docentes repercuten seriamente en la autoestima del alumnado, generando inseguridad y desconfianza. Y estas acciones y situaciones son constantes en el caso de muchas PPL, sumadas a las condiciones familiares. Por lo tanto, los docentes en contextos de encierro debemos tener siempre presentes los siguientes aspectos:

- Nuestra labor constituye una cuestión profesional de responsabilidad, solidaridad y compromiso social.
- Existe una responsabilidad con las PPL, quienes tienen derecho a una educación cognitiva, cultural y recreativa, sin exclusión por su condición y que, como ya señalé, conforman una realidad social y cultural diversa.

- Tener solidaridad con las alumnas que se esfuerzan para mejorar, corregir conductas inadecuadas, pero también con el personal que trabaja y se esfuerza por mejorar la educación de las PPL, tratando de que tengan un desarrollo pleno que les permita participar como ciudadanas críticas y activas en el mundo actual, mostrándoles otros horizontes que les permitan tener otra visión de vida.
- Compromiso social a fin de valorar si, a través de la educación y del uso de recursos educativos, respondemos a las necesidades de las PPL, encaminándolas a construir una vida más digna.

TRABAJO *VERSUS* EDUCACIÓN

Es cierto que dentro de los CPRS las PPL aprenden y desarrollan diversos oficios y servicios para ganarse algo de dinero. La mayoría de mujeres en reclusión no cuenta con apoyo por parte de su familia, a diferencia del género masculino que se encuentra en reclusión, con visitas frecuentes, donde la pareja, la madre, las hermanas e incluso las amigas proporcionan lo necesario durante su estancia. Ellas, en cambio, tienen que hacerse cargo de conseguir por lo menos sus artículos personales para el sustento de su vida diaria, otras trabajan doble si es posible porque aparte tienen que mandar dinero para la manutención de sus hijos, aunque éste sea mínimo.

Con todo, no pueden dejar de lado la escuela, ya que es una de las actividades que tienen que cubrir para obtener un beneficio que puede ayudarlas para obtener su libertad. De igual forma, el área escolar representa el espacio para la estimulación cognitiva y de desarrollo de habilidades, que les permite descubrirse en un contexto diferente y es, a la vez, lo más cercano a un escenario del exterior. A decir de un buen número de alumnas, asisten con el objetivo de superarse y contar con más oportunidades cuando salgan de prisión. ¿Qué pasaría una vez que están en libertad y algunas de ellas no cuentan con primaria o secundaria terminadas? Si bien en la actualidad para algunos sectores de la sociedad poseer un certificado de estudios no es ya una garantía, el no disponer de al menos primaria, secundaria o preparatoria sí representa una

gran desventaja en el proceso de reinserción social, puesto que los empleos, por sencillos que sean, exigen un certificado mínimo de secundaria. Bajo esta premisa se crearon los programas de educación para adultos en los CPRS, dado que son un grupo altamente marginado o vulnerable.

En un principio la intención de introducir la educación básica a las prisiones se encaminaba al hecho de mantener a las PPL ocupadas, porque el exceso de tiempo libre podía resultar perjudicial, considerando que no había suficientes actividades culturales, recreativas ni deportivas. Actualmente, el programa educativo mejora la calidad de vida durante su estancia en reclusión, proveyendo las herramientas útiles y necesarias al respecto y aporta la oportunidad de crecer cognitiva, cultural y físicamente, al otorgar un certificado que les ayude a tener un mejor trabajo o a continuar estudiando.

Por ejemplo, la alumna W, una joven de 23 años, con ganas de superarse y buena estudiante, concluyó su preparatoria en reclusión con un promedio de 9 y, una vez que consiguió su libertad, salió con esas ganas de comenzar algo diferente, para lo cual realizó exámenes para ingresar a la Universidad Nacional Autónoma de México con la intención de estudiar psicología. Aunque tras su salida no supe más de ella, es un modelo de búsqueda de oportunidades para una mejor vida. Así, muchas más de ellas obtuvieron certificados de primaria, secundaria o preparatoria, lo que promueve que abandonen un mundo tentado por la comisión de delitos y las va colocando en otro que les plantea retos y una nueva forma de estar en la vida. Más todavía en caso de haber sido encerradas sin que fueran culpables.

TRABAJAR CON MUJERES EN RECLUSIÓN

Trabajar con mujeres me mueve en mi interior porque somos emocionales, temperamentales, conflictivas, pero también aguerridas, persistentes, competitivas, amorosas, leales y se suman infinidad de características. Las mujeres en reclusión no dejan de ser mujeres, con historias diferentes, con decisiones posiblemente equi-

vocadas, como las de todo ser humano, que las hicieron llegar a ese lugar. No obstante, es muy probable que dichas características refuercen lo que la sociedad ve en ellas y las estigmatice.

Es un objetivo, en nuestra labor como facilitadores educativos dentro de los CPRS, sensibilizarlas, encaminarlas a descubrir sus valores o rescatar los que en algún momento olvidaron, haciendo énfasis en aquellos que aprendieron y cuáles realmente hicieron suyos. Una de las preguntas que me hago como docente y como persona es *¿cómo se puede caminar sin saber que eres tú?* Precisamente, ellas pueden caminar sin saber quiénes son en realidad (por ejemplo, algunas han llegado a cometer el delito por su pareja). De ahí la necesidad de que identifiquen cuáles son los valores que son parte de su persona como mujeres y en cuáles pueden anclarse al salir de la prisión y no regresar a ésta.

El trabajar con mujeres para mí, como maestra dentro de un CPRS, es un reto que fortalece mi labor de enseñanza-aprendizaje. Las mujeres, como ya mencioné, vivimos en un mundo de emociones y descubrimientos por todas esas características que nos distinguen. Las internas tienen una imaginación intensa, es sólo cuestión de fortalecer su autoestima, haciendo que se redescubran en un contexto diferente. Son capaces de crear e innovar, son sumamente cuidadosas, suelen ser esforzadas al momento de realizar una tarea o actividad que sea de su interés, sin dejar de pasar detalles. Empero, como pueden tener todo el ánimo y disposición para realizar las diferentes actividades escolares, también pueden tener toda la negatividad de un momento a otro, porque el encierro se hace cada instante más insoportable, el ambiente que se construye dentro de esas rejas es hostil y es con lo que deben lidiar día a día, sin olvidar los problemas familiares respecto de los cuales se encuentran atadas de manos.

Por ello, para mí, estar ahí se convierte en un reto que me enseña a manejar mi tolerancia, a buscar opciones educativas, herramientas didácticas para dar lo mejor como maestra y persona. Ellas aprenden a vivir solas, encontrándose con su soledad, viendo la otra cara de la soledad, no la que solían conocer, a la que le huían por miedo y por la cual tomaron decisiones erróneas que marcaron su

vida, sino una que les ayuda a encontrarse con un yo desconocido, un yo que se convierte en el amor de su vida, *ellas mismas*, que les da la oportunidad de reflexionar y valorar, abriendo otras puertas para un nuevo comienzo que obviamente no será nada fácil.

IMPORTANCIA DE UN MODELO DE EDUCACIÓN PARA CONTEXTOS DE RECLUSIÓN

Los núcleos escolares dentro de un CPRS buscan aleccionar saberes, valores, formas de hacer y estar en la vida. En conjunto, el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVYT) —programa educativo del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos— y el Modelo de Educación Penitenciaria Estado de México (MEPEM) ofrecen tanto educación formal (alfabetización, primaria y secundaria), como educación orientada a rescatar valores y actitudes humanas a partir de un trabajo afectivo, cognitivo y conativo, promoviendo y desarrollando eventos cívicos, culturales, recreativos, artísticos y deportivos. En cuanto tarea social, guiada por la sistematicidad con propósitos definidos, se debe fortalecer la idea de que las PPL requieren oportunidades de aprender procesos de construcción y búsqueda del saber, de reconocimiento propio y convivencia, sin olvidar la información-saber y la adquisición de un certificado que sea una herramienta más para una reinserción social adecuada y digna.

Los núcleos escolares y sus aulas mismas son, de entrada, a decir de las PPL, espacios de vida donde, efectivamente, como alumnas en centros preventivos, se interrelacionan de forma permanente como actrices sociales, con historias y contextos de vida propios que se encuentran de momento sometidos a procesos de comunicación, conflicto, argumentación, negociación y consenso. En tal sentido, parece que una primera tarea de los profesores, más que enseñar, ha de ser el convencimiento propio y de las alumnas en reclusión de la necesidad de aprender, teniendo en cuenta por ambas partes que *aprender es escuchar*; es decir, acordar acerca del aprendizaje necesario: hacer de las interrelaciones personales cotidianas entre la

población procesos enfocados, primero, al entendimiento y, sólo después, al conocimiento. La educación, pues, es un acontecer recíproco.

Retomo parte del modelo educativo humanista porque la pedagogía humanista tiene como propósito la formación del carácter del educando mediante un aprendizaje significativo o vivencias, ya que no podemos enseñar o comunicar nuestros conocimientos a los otros puesto que “el individuo aprenderá sólo aquello que le sea útil, significativo y esté vinculado con su supervivencia y esto se logrará a través de las experiencias de cada persona” (Maslow, 1943: 441). Puede parecer imposible moldear el carácter de las internas porque ya tienen una trayectoria de vida donde lo han construido. Con todo, sí pueden descubrir y modificar algunos rasgos, entrenándose para una vida activa, diligente y esforzada, propagando la realización de valores o ideales superiores, a través de la convivencia, la cultura, el construccionismo, el aprendizaje necesario y la interacción social.

La enseñanza penitenciaria constituye la oportunidad permanente para que las PPL avancen en su conformación y fortalecimiento propios como actrices sociales e individuales. En el Estado de México hemos tenido la fortuna de contar con un modelo propio para este tipo de contexto y ahora mismo estamos en la transición al Modelo Integral de Reinserción (MIRS) con el objetivo de brindar la oportunidad de acceder a diversas maneras de enfrentar la cotidianidad, constantemente renovada, de su vida (DGPRSEM, 2019).

LA IMPORTANCIA DE LA ACCIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LAS PPL

La acción es un factor muy importante para las internas, ya que a través del proceder activo van construyendo o reconstruyendo su propio aprendizaje. Por lo anterior, que las PPL vivan en ambientes que propicien la conformación de personalidades, actitudes y emociones violentas y discordantes sugiere que sus acciones irán en este sentido al enfrentar cualquier situación que les toque vivir. La

asistencia a clases en la prisión busca contrarrestar estos ambientes, además de que sus actos tomen cursos diferentes cuando encaren situaciones parecidas.

Las actividades artísticas, físicas y culturales que se proponen tienen el objetivo de sensibilizar y generar encuentros integrativos, entre ellos aprender sobre la cultura dentro de los CPRS, lo cual implica la preparación y disposición constantes, y necesarias para resolver las situaciones vitales individuales y colectivas de las internas.

La cultura, en palabras de Martínez (2008: 291), es un “elemento de educación importante, por medio de ella podemos interactuar, en ocasiones totalmente intencionadas, y en otras mediadas por la casualidad e inmediatez de los ambientes”. Este concepto nos ayuda, como facilitadores educativos, a entender los requerimientos, habilidades, cualidades y potencialidad de las PPL. Por un momento, debemos dejar de lado lo académico y entrar en sus zapatos, de forma que podemos conocer cuáles son realmente sus necesidades de aprender, de sentir pertenencia, de descubrirse en otro contexto. Ahí es donde hay que caminar para comenzar con esta aventura de ser maestra en un CPRS.

Como profesora en educación penitenciaria tengo el objetivo de que se dé importancia al análisis de la acción humana, que las alumnas en reclusión puedan volver su mirada a sí mismas, a los ambientes donde conformaron sus personalidades y al hecho de que hay una permanente necesidad de aprender los propios procesos de la vida en la vida misma. Lo recurrente en la existencia de las personas es el aprendizaje y la construcción de las maneras de ser al participar en la convivencia con los otros. De acuerdo con las experiencias de trabajo con las PPL, su vida puede verse mediante dos procesos simultáneos de construcción para enfrentarla, tanto de personalidades como de desarrollo de habilidades: el primero mediado por la interacción social y la tradición cultural propias del contexto vital; el segundo es propiamente un ejercicio interno de las capacidades humanas que posibilitan el desarrollo ante la readaptación de su vida (Martínez, 2008).

Y mi aventura comienza cuando dejo de ver la cárcel como cárcel, sin dejar de mirar donde debo mirar. Alguna vez escuché decir a algo una de las maestras en el área escolar que le dio sentido a mi estancia en este lugar: “la cárcel te come cuando tú lo permites, entonces [hay que] darse el regalo de que la cárcel, lejos de comerte, te edifique”. Eso es justamente a lo que, como docentes de un CPRS, nos exponemos: a un ambiente contaminado; pero, ¿por qué no pasar eso por alto y enfocar toda nuestra energía vital en llevar a cabo esas ideas, esos proyectos que construimos día a día, por el otro, con el otro y para ti, porque a fin de cuentas siempre será un trabajo en equipo y las satisfacciones son compartidas?

Mi corazón late de emoción cuando me encuentro trabajando alguna actividad con mis alumnas y les doy gracias porque ellas se han convertido en mis grandes maestras de vida. El ver que son capaces de hacer que se ponga la piel chinita al expresar sus emociones, al recitar una poesía con esa entrega, desesperación y amor, donde las lágrimas abundan en cada espacio que tiene el patio de la institución. A la postre, saber que las quemadas de sol, el hacer actividades en el patio lleno de polvo y el aguantar a su maestra una y otra vez deja una gran sonrisa en cada una de ellas.

Me complace compartir algunas de esas experiencias realizadas con estas mujeres porque, en última instancia, entre muchas otras obras de teatro que hemos presentado —donde rieron, lloraron, imaginaron, se enojaron, gritaron, crearon y a veces querían desistir—, ellas son las protagonistas de esta gran obra de vida. Al final, sus ganas de lograr, de triunfar y de ser vistas fueron más fuertes.

REFERENCIAS

- Bárcenas, Roberto Rafael (2004), *Antivalores y cómo cambiarlos*, Cali, Psicorientar, <<https://docplayer.es/6671712-Dr-r-r-barcenas-antivalores-como-cambiarlos.html>>, consultado el 18 de junio de 2021.
- Carbonell i Paris, Francesc (2002), “Decálogo para una educación intercultural”, *Monitor Educador*, núm. 290, pp. 32-39.

- Carbonell i Paris, Francesc (2000), “Desigualdad social, diversidad cultural y educación”, en Eliseo Aja, Francesc Carbonell, Colectivo Ioé (C. Pereda, W. Actis y M. A. de Prada), Jaume Funes e Ignasi Vila, *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, Barcelona, Fundación La Caixa, pp. 99-118, <https://observatorio.campus-virtual.org/uploads/23507_Ioe-et-al_Inmigracion.pdf>, consultado el 18 de junio de 2021.
- DGPRSEM (2019), *Modelo Integral de Reinserción Social de Estado de México (MIRS)*, México, Secretaría de Seguridad del Estado de México.
- Fromm, Erich (1976), *Tener y ser*, <<https://jesuitas.lat/uploads/tener-y-ser/ERICH%20FROMM%20-%201976%20-%20TENER%20Y%20SER.pdf>>, consultado el 18 de junio de 2021.
- Martínez, Bernardo (2008), “El aprendizaje de la cultura y la cultura de aprender”, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 15, núm. 48, pp. 287-307, <<https://www.redalyc.org/pdf/105/10504811.pdf>>, consultado el 18 de junio de 2021.
- Maslow, Abraham Harold (1943), *La amplitud potencial de la naturaleza humana*, México, Trillas.
- Piñones, Patricia (2019), “Poner el cuerpo”, ponencia presentada en el seminario-taller Experiencias Docentes Penitenciarias y Alianzas Académicas, México, IISUE-UNAM, 10 de diciembre.
- Porporatto, Mónica (s/a), “Antivalores”, *Qué significado*, entrada de blog, <<https://quesignificado.com/antivalores/>>, consultado el 18 de junio de 2021.
- Sadhguru [Jagadish Vasudev] (2018), “¿Cuál es el propósito de la vida?”, 24 de diciembre, <<https://youtu.be/h9y2DEh4sUA>>, video, consultado el 25 de septiembre de 2020.

Educación con enfoque de género en contextos de reclusión: reflexiones para repensar la práctica educativa

María del Pilar Cruz Pérez

INTRODUCCIÓN

La educación dentro de establecimientos penitenciarios es uno de los escenarios más complejos y quizá de los menos estudiados en nuestro país. Esto parece derivarse, en principio, de la complejidad que entraña un espacio educativo que al mismo tiempo supone una oportunidad de mejora para los internos, una obligación o una sanción; pero, también, de las dificultades del contexto mismo por las exigencias para el ingreso a las unidades penales, el miedo, la incomodidad y tiempo que implica someterse a revisiones y controles, el retraso o la imposibilidad de asistencia a clase por parte de docentes e internos a causa de situaciones inusuales o castigos, entre otras muchas situaciones que, aunadas a la valoración social negativa y a los estereotipos en torno a su alumnado, hace poco menos que atractivo un acercamiento a su realidad.

Los espacios penitenciarios, como toda instancia destinada a recluir y controlar a personas consideradas merecedoras de castigo, son por sí mismos hostiles y, en palabras de Scarfó (2002: 292), “actúan a modo de depósito de hombres y mujeres [...] que, en su mayoría, no han tenido educación, trabajo, salud y ningún tipo de garantías”. Por tal razón, ofrecer o recibir educación dentro de los establecimientos penitenciarios se convierte en una posibilidad, para los sujetos, de recuperar, mantener y resguardar la condición de ser humano que generalmente les ha sido negada.

Aunque se considere un castigo justificado, la reclusión no debería llevar consigo la privación de otros derechos y menos el de la educación, dado que éste constituye un beneficio que no debe limitarse al desarrollo de capacidades para la generación de recursos económicos o para acceder a una formación superior que los aleje de la posibilidad de delinquir, sino convertirse en un motor de transformaciones individuales y sociales, que les permitan reconocerse como parte de una sociedad plagada de desigualdades, que necesita ser transformada (Scarfó, 2002).

No obstante, arribar a procesos educativos que partan de esta premisa no es un proceso fácil cuando los destinatarios han sido sujetos de múltiples exclusiones, asociadas con la pobreza, la marginalidad y con los bajos o prácticamente nulos niveles educativos. A estas experiencias se suman otras situaciones y condiciones como las desigualdades de género, que complejizan el panorama y que es menester visibilizar si se pretende generar oportunidades educativas que lleven a la construcción de proyectos de vida distintos al delito.

Las inequidades y desigualdades de género permean todas las esferas de la vida y están presentes prácticamente en todas las actividades sociales, afectando el desarrollo de hombres y mujeres en diferentes ámbitos y limitando tanto posibilidades de vida como el acceso a derechos y al control de recursos lo que, con frecuencia, tiene relación directa con los motivos de la comisión de delitos y la reclusión de las personas (Belausteguigoitia, 2012; Azaola, 1995, 1996 y 2007).

La presente reflexión busca ofrecer pistas para evidenciar la importancia de incorporar el enfoque de equidad de género en los procesos educativos que se llevan a cabo en los contextos de reclusión. Partimos de la premisa de que el género es una categoría de análisis que permite identificar y cuestionar los significados asociados tradicionalmente con el *ser hombre* y *ser mujer*, a fin de mostrar que no son hechos naturales: son construcciones sociales que alteran la forma de vida y de relacionarse de los sujetos en diferentes contextos, incluido el carcelario, y que se requiere transformar en aras de generar condiciones educativas y de tratamiento equitativas (Scott, 1996 y 2011; Mohanty, 2008).

En este sentido, también se parte del cuestionamiento a la mirada universalizante y normalizadora, que ha caracterizado la pedagogía en occidente, para poner el acento en las pedagogías emancipadoras que tienen base en el pensamiento de Paulo Freire y en su pedagogía liberadora, desde las cuales se plantea que la construcción de conocimiento requiere una relación dialógica, una acción-reflexión que permita identificar las experiencias de los actores y las condiciones del contexto en aras de buscar caminos para la transformación social (Rodríguez, 2003). En especial, se apuesta por las propuestas pedagógicas feministas como alternativas para promover la construcción de relaciones sociales liberadoras, principalmente en lo referente al sexo y al género, ya que éstas permiten confrontar los discursos y las prácticas tradicionales relacionados con este aspecto, al tiempo que muestra sus consecuencias y la necesidad de transformarlas mediante procesos educativos con tal enfoque (Cabaluz, 2015).

El texto se divide en tres secciones. Para iniciar este recorrido, resulta pertinente ofrecer una mirada a la importancia que tiene la educación en la reproducción de las construcciones culturales de género. Después, exponemos cómo esta categoría de análisis permite visibilizar la práctica educativa en los espacios penitenciarios. Finalmente, destacamos la pertinencia de incorporar el enfoque pedagógico feminista como parte de las acciones tendientes a mejorar la práctica educativa en contextos de reclusión.

EDUCACIÓN Y REPRODUCCIÓN DE LAS CONSTRUCCIONES SOCIOCULTURALES DE GÉNERO

El problema del género es que prescribe cómo tenemos que ser, en vez de reconocer cómo somos realmente. Imagínense lo felices que seríamos, lo libres que seríamos siendo quienes somos en realidad, sin sufrir la carga de las expectativas de género.
Chimamanda Ngozi Adichie

El término *educación* es de uso tan frecuente y cotidiano que se da por hecho su significado. En general, no hay duda de que refiere a situaciones que ocurren en contextos específicos como la escuela, a la que

con frecuencia se le confiere un papel prioritario, identificándola como responsable principal de este proceso, dejando de lado que se trata de eventos que suceden desde el nacimiento y se mantienen presentes a lo largo de toda la vida en forma casi imperceptible, lo que garantiza de alguna manera nuestra estancia en el mundo.

Desde muy temprana edad nos iniciamos en procesos de enseñanza-aprendizaje. A través de ellos conocemos los significados de gestos, imágenes y sonidos, aprendemos a hablar, a comer, a caminar y paulatinamente arribamos a conocimientos más complejos, en un camino interminable cuyas complejidad e importancia se reflexionan poco. Menos aún se cobra conciencia del papel que juega la cultura, al marcar lo deseable y esperado para cada sujeto, en el contexto social e histórico.

La educación, en su sentido amplio, se puede entender como un mecanismo mediante el cual se completa la condición humana de ese ser inacabado que llega al mundo. El mecanismo que permite *transferir*, al recién llegado, aquello que no le es innato y que requiere aprender para establecerse y sobrevivir; es decir, se trata de un hecho que requiere de la intervención de *otros* y *otras* representantes de la cultura para llevarse a cabo. Por medio de estas intervenciones se instaaura y reproduce lo que se considera socialmente necesario y útil. Se educa entonces para satisfacer las expectativas y deseos de la cultura. De acuerdo con Durkheim (1975: 54), 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. Tiene por objeto el suscitar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.

Esta definición —en la que subyace la función adaptativa y reproductora para lograr la inserción social de los sujetos mediante la transmisión de contenidos culturales— se mantiene vigente y muestra la importancia que aún tiene esta noción de educación como estrategia de homogenización social, en la cual principal-

mente la familia y la escuela —pero también los medios de comunicación y otras instancias— articulan esfuerzos para transmitir conocimientos, códigos de conducta y morales que contienen las representaciones y prácticas sociales requeridas para aleccionar, moldear y, en suma, disciplinar a los sujetos en función de las expectativas hegemónicas de la sociedad, bajo la premisa de que el saber se encuentra del lado de un experto-docente. Éste es el sujeto social autorizado y con prestigio, quien será responsable de depositar los contenidos deseados en el aprendiz, desconociendo sus conocimientos, experiencias de vida, demandas, sueños y deseos, pero sobre todo, sancionando las diferencias para evitar posibles transgresiones (Núñez, 1999).

Esta mirada en torno al *deber* de la educación en su sentido amplio —que implica transmitir lo esperado para cada grupo social— ha sido difícil de cambiar, pues es un mecanismo subyacente a los procesos de socialización de la cultura que se sigue considerando indispensable para mantener el orden social concebido, lo cual resulta de particular importancia en lo que se refiere a la denominada *cultura de género* que, aun cuando se cuestiona cada vez más, resulta difícil romper ante premisas tan arraigadas, que parecen demandas naturales que los sujetos deben cumplir en función del sexo al que pertenecen.

La lucha por dismantelar este sistema ideológico-cultural que sostiene la desigualdad social entre hombres y mujeres no es reciente. Ya desde 1792, con la publicación de *Vindicación de los derechos de la mujer*, Mary Wollstonecraft se enfrentó casi en solitario a las posiciones que establecían la “incapacidad de la mujer para considerarse algo más que «oscuro objeto de deseo» y [...] sancionaba como definitiva la complementariedad de la mujer al hombre, fijando al tiempo una visión dicotómica de la sociedad” (Fernández, 1998: 274). Al mismo tiempo, atribuía a la educación la posibilidad de generar condiciones de igualdad entre ambos sexos asegurando que, con otro tipo de educación, las mujeres podían haber “practicado la medicina, llevado una granja, dirigido una tienda, y serían independientes y vivirían de su propio trabajo” (Wollstonecraft, 1996: 76).

Así, aunque en su momento Wollstonecraft no se refería como tal a lo que hoy entendemos como desigualdades de género, ya centraba su atención en la educación como eje primordial para comprender las consecuencias de que mujeres y hombres no fueran educados bajo un mismo modelo, lo cual orientaba la idea de que la división de roles asignados a unas y otros permitía explicar la división jerárquica de la sociedad, dejando claro que ésta no provenía de una condición natural, sino del proceso educativo y de socialización a través del que los sujetos eran preparados para mantener el funcionamiento de la sociedad (Fernández, 1998).

Estos supuestos fueron recuperados en 1949 por Simone de Beauvoir con una frase que resulta clave para los estudios feministas y de género: *la mujer no nace, sino que llega a serlo* (Beauvoir, 2005), con la cual se establecieron las bases para afirmar que las ideas y expectativas asociadas con *el ser mujer* son construcciones sociales y no derivadas de una esencia determinada, lo que permitió cuestionar la supuesta superioridad masculina (Serret, 2008).

No obstante, la distinción entre lo biológico y lo cultural que llevó a la construcción de la categoría *género* como la conocemos hoy día, surgió poco después,¹ como un recurso para explicar que comportamientos, actitudes, intereses y preocupaciones presentes en las personas en función de su sexo no son expresiones *naturales*, más bien varían de acuerdo con lo que cada sociedad espera de las personas, en cada contexto y momento históricos, lo que deviene en desigualdades que afectan principalmente a las mujeres, pero también a los hombres, al limitar el desarrollo pleno de los sujetos en la sociedad.

El feminismo académico anglosajón² recuperó e impulsó esta categoría en la década de 1980 para fundamentar teóricamente el hecho de que las características humanas consideradas femeninas

1 La primera referencia al género fue hecha por John Money quien, desde la psicología en 1955, estableció la diferencia entre sexo y género. Posteriormente, en 1968, Robert Stoller definió al género como un término asociado con los factores psicosociales de la masculinidad/feminidad no inscritos en la biología (Álvarez, 2010).

2 Las feministas inglesas utilizaban *gender* desde mediados de la década de 1970 (De Barbieri, 1996).

eran adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en lugar de derivarse *naturalmente* de su sexo (Lamas, 1986).

Desde esta perspectiva, el género incluye creencias, comportamientos, funciones y relaciones entre mujeres y hombres, contruidos por la sociedad y asignados según nuestro sexo, el cual se refiere exclusivamente a los rasgos biológicos o físicos con los que nacemos y que nos diferencian como mujeres u hombres, mientras que el género refiere a las características socioculturales, políticas, psicológicas, jurídicas o económicas de manera diferencial a cada sexo (Lagarde, 1996).

Nacer con un sexo determinado, esto es con una serie de características corporales, define las expectativas que tienen los padres y la sociedad sobre la o el recién nacido, la orientación que recibirá sobre lo debido y lo prohibido, en el hogar, en la escuela, en la vida, la profesión adecuada; la forma de expresar los sentimientos, de amar, de hallar satisfacción, de vivir, de entender el mundo y su rol dentro de él. Hay una definición sobre lo debido, lo requerido, lo deseable, lo posible, que todos aprendemos para llegar a ser hombre o ser mujer (Aguilar, Castañeda y Salazar, 2002: 74).

La articulación entre lo biológico y lo cultural constituye el llamado *sistema sexo-género*, desde el cual, tradicionalmente, se orienta a los varones en la esfera pública, donde se producen bienes, servicios y se obtienen recursos para la supervivencia, mientras que a las mujeres se les considera propias de la esfera privada, donde se privilegia las actividades dirigidas a la reproducción y el cuidado de los otros.

Esta división sexo-genérica de espacios y actividades articula y legitima la asignación de los roles de género, en otras palabras, las creencias y atribuciones sociales sobre los comportamientos considerados apropiados para unos y otras. Así, al ser los cuerpos de las mujeres quienes los paren, se espera de ellas que cuiden a sus hijas e hijos, que sean amorosas, sumisas, abnegadas, tiernas, dulces y que se empeñen en preservar el espacio privado. De ellos se espera que sean proveedores, fuertes, racionales, que se desenvuelvan en lo público (Lamas, 2002: 33).

Los roles de género se instauran a través de múltiples instancias y mecanismos de socialización,³ que inician desde el nacimiento y a través de los cuales se aprenden y asumen las características establecidas como propiamente *femeninas* o *masculinas*, que se refuerzan mediante la interacción a lo largo de toda la vida. Los tratos suelen ser diferenciados de acuerdo con el género asignado por la familia y por la institución médica. Esto crea lo que Sanz (2011) llamó *subculturas*, que son maneras de concebir el mundo y principios de comportamiento para los géneros que suelen interpretarse como opuestos, eliminando así la posibilidad de los puntos medios y reduciendo las posibilidades de transgresión.

De esta manera, a las niñas se les involucra desde pequeñas en actividades domésticas que más adelante se espera que reproduzcan en el hogar. En cambio, a los niños se les educa para realizar actividades que pongan en juego su fuerza y se limita la expresión de sus sentimientos y la realización de cualquier actividad que involucre sensibilidad o delicadeza, pues lo adecuado es que ellos se interesen por actividades rudas y de mayor liderazgo y actuación social, preparándose para cumplir con su rol adulto de proveedor, lo que les permitirá controlar y manejar los recursos económicos y tecnológicos, estrictamente ligados al ejercicio del poder, tanto público como privado (Loría, 1997).

Sobre estas bases se construyen los estereotipos de género, reflejos simples de las creencias sociales y culturales respecto de las actividades, los roles, los rasgos, las características o los atributos que distinguen a mujeres y hombres. Los estereotipos son ideas preconcebidas acerca de cómo son y cómo deben comportarse las mujeres y los hombres. Se aprenden del contexto social a través de complejos procesos de educación y socialización. Por ende, no son naturales y pueden cambiar de la misma forma que varían de una cultura a otra, por lo cual lo femenino y lo masculino pueden entenderse de forma diferente en cada lugar, y variar en función de la etnia, la clase social, la religión y la edad, haciendo aún más complejas las

3 De acuerdo con García (2007), existen dos tipos de socialización: la *primaria*, que se caracteriza por la inmersión al mundo e incluye a la familia, y la *secundaria*, que implica que una persona que fue socializada en su núcleo familiar ingrese a otros espacios.

relaciones y las necesidades de cada sector de la población (Scott, 1996 y 2011).

Por lo anterior, incorporar la perspectiva de equidad de género en espacios educativos resulta fundamental en tanto que implica la puesta en marcha de estrategias que reconozcan las relaciones desiguales de poder entre los géneros en todos los niveles y propicien la construcción de relaciones equitativas que hagan visibles las diferencias de roles en cuanto al acceso y control de recursos, el reparto de los costos y beneficios, la participación en la toma de decisiones y las habilidades, intereses y necesidades propias de los géneros. Es decir, implica un proceso permanente y liberador, que haga posible la participación comunitaria y familiar plena de las mujeres, pero también que favorezca que los hombres reconozcan lo valioso de esta participación en los diferentes contextos (Korol, 2007).

En los contextos de encierro las diferencias de género también son evidentes. Investigaciones al respecto (Ariza e Iturralde, 2017; Van Gundy y Baumann-Grau, 2014; Belausteguigoitia, 2012; Briceño, 2006; Azaola, 1996, 2005 y 2007) señalan que las experiencias de mujeres y hombres frente al sistema de reclusión y sus efectos difieren por razón de su sexo y se reflejan en distintos ámbitos, que van desde las posturas de mayor discriminación que suelen enfrentar las mujeres en comparación con los hombres, hasta las condiciones de mayor precariedad y abandono en que ellas viven la privación de la libertad, la forma en la que se atienden procesos específicos relacionados con la atención a la salud y el acceso a sus derechos sexuales y reproductivos o bien en los efectos que tiene el encierro de los varones en las mujeres que los acompañan durante la reclusión. A estas situaciones se suman otras formas específicas que enfrentan los varones, como la poca importancia que se otorga a la expresión de emociones diferentes a la violencia, entre otros aspectos que se abordarán de manera general a continuación y cuyas consecuencias dejan clara la importancia de incorporar el enfoque de género en los procesos educativos en estos espacios.

El feminismo y los estudios de las mujeres y de género han dejado clara la importancia de los procesos educativos y de socialización en los procesos de reproducción de las construcciones culturales de género que, pese a los múltiples cambios que se siguen dando, se mantienen vigentes en múltiples formas y atraviesan prácticamente todos los espacios sociales, marcando desigualdades que continúan enfrentando a las mujeres, pero también a los hombres, en distintos ámbitos.

Estas evidencias son hoy día tan contundentes que es casi impensable negar que las mujeres, sus condiciones, sus necesidades y sus aportes a la sociedad en su conjunto han sido ignoradas por siglos y, por lo tanto, sería políticamente incorrecto afirmar que es innecesario incluir análisis desde este enfoque en el quehacer educativo. No obstante, afirmar una necesidad no significa que se atienda y esto ha ocurrido con frecuencia cuando se trata de reflexionar en torno a las desigualdades de género en los contextos de encierro (Ariza e Iturralde, 2017).

Tal omisión suele obedecer, en gran medida, a la idea generalizada en torno a que el reconocimiento de las desigualdades de género ha producido cambios evidentes en la situación de las mujeres, tanto como en el discurso y en la legislación tendientes a impulsar la igualdad de derechos entre éstas y los hombres, lo cual no necesariamente es cierto. Incluso si no hay duda de que la situación de las mujeres ha cambiado, todavía persisten una gran cantidad de prejuicios asociados con el sexo de las personas que están profundamente arraigados, lo que hace que, aun hoy en día, sea difícil identificar qué es desigualdad de lo que no es, paso indispensable para que se adopten las medidas para cambiar la situación:

No es fácil tener conversaciones sobre género. Ponen incómoda a la gente y a veces la irritan. Tanto hombres como mujeres se resisten a hablar de género, o bien tienen tendencia a restar importancia rápidamente a los problemas de género. Porque siempre incómoda pensar en cambiar el estado de las cosas (Chimamanda, 2016: 12).

Y esto no es diferente cuando se trata de las personas en reclusión, pues aunque a partir de la década de 1980, con el impulso de los estudios feministas, empezó a incorporarse la perspectiva de género a investigaciones en este contexto que generaron cada vez más acercamientos “críticos frente a las formas de control social que se ejercen sobre las mujeres, especialmente las que son etiquetadas como delincuentes, y que son distintas a las que se ejercen sobre los hombres” (Ariza e Iturralde, 2017: 739), es innegable que en la práctica concreta, la invisibilización de estas diferencias sigue siendo arduo de salvar:

La perspectiva de género en las prisiones es igualmente un tema novedoso, cuya implantación, dependiendo de los países, es aún tímida o inexistente; donde la diferencia o tratamiento se entiende en términos de separación de sexos y poco más (Añaños y Jiménez, 2016: 67).

La experiencia penitenciaria, así como los programas específicos de tratamiento y rehabilitación, no se escapan de la influencia cultural que define lo femenino y lo masculino. En particular, el que se trate de un espacio que plantea la readaptación, para una reinserción social exitosa de quienes ahí se encuentran, hace más compleja la posibilidad de cuestionar el orden que fue transgredido y que se busca que sea respetado y aceptado como ideal. O sea las preguntas de fondo son dos: ¿cómo cuestionar los ideales de feminidad y masculinidad que forman parte de un orden social al que deben reintegrarse las personas en reclusión?, ¿cómo hacer de ellos *buenas mujeres*, *buenos hombres* y *buenos ciudadanos* y *buenas ciudadanas* sin recurrir a los mandatos de género?

El discurso y las prácticas penales y penitenciarias tampoco están exentos de la influencia del discurso patriarcal y de la ideología dominante que asignan a hombres y a mujeres en espacios diferentes, a fin de cumplir roles abiertamente opuestos y mantener como ideales estereotipos de género, a partir de los cuales, con frecuencia, no sólo se explican, sino que también se justifican o se sancionan de manera desigual los tipos de delitos que se cometen y más aún, cómo se persigue y da el tratamiento a quienes los perpe-

tran, lo que coloca al género como un elemento fundamental a tener en cuenta cuando se interviene en estos espacios.

Investigaciones al respecto (Ariza e Iturralde, 2017; Ojeda, 2017; Belausteguigoitia, 2012; Azaola, 1996, 2005 y 2007) han señalado, desde hace varias décadas, la articulación que existe entre las reglas formales e informales que regulan los espacios penitenciarios y las construcciones de género, que marcan de manera desigual el trato y las experiencias de la población interna desde su ingreso hasta el tratamiento durante su estancia y después, a su egreso. Los estudios muestran que tanto las relaciones como los lazos que allí se generan, los problemas que surgen en la cotidianidad, las formas de organizarse, las actividades y dinámicas están fuertemente relacionados con los roles y las expectativas tradicionales que exaltan el vínculo de las mujeres con los afectos y la maternidad, en tanto que en los hombres se justifica la violencia y la necesidad de obtener poder y recursos, como forma “comprensible y natural” de actuar.

Tales cuestiones, que indudablemente ocurren también fuera de estos espacios, dan origen a mecanismos disciplinarios específicos que hacen de la categoría de género un recurso valioso y útil para comprender las relaciones e intervenciones que se suscitan lo mismo en los espacios de reclusión de mujeres que en la atención de personas con identidades de género disidentes —donde los estudios desde la perspectiva de género tienen una historia más prolífera—. Asimismo, esto ocurre en espacios habitados por varones, donde se han hecho menos acercamientos con esta mirada lo que, según Rubin (1984), devela cómo el sistema sexo/género —entendido como un conjunto de arreglos sobre los cuales una sociedad cambia la sexualidad biológica en productos de la actividad cultural humana— opera y conforma nuestra subjetividad, gracias a los procesos de socialización que nos “disciplinan” desde la familia y se extienden en todos los vínculos sociales que vamos estableciendo en diferentes espacios y momentos de nuestra vida.

En relación con esto, West y Zimmerman (1987) apuntan que el género no debe entenderse a partir de la portación de ciertos rasgos, tampoco como una variable ni como un rol determinado asociado con un sexo, sino como el producto del hacer social que se

construye a través de la interacción y que contribuye a la formación de la identidad de las personas en función del sexo, lo que conlleva formas específicas de control y significación de las acciones, las emociones, las obligaciones, las ventajas y los privilegios establecidos como ideales para hombres y mujeres.

Así, el género constituye una dimensión que evidencia cómo se construyen las relaciones socioculturales con base en las características de los cuerpos y, por ende, los acercamientos e intervenciones con esta perspectiva en los espacios en reclusión permitirán comprender la influencia de tales representaciones, normas y valores en las dinámicas que surgen en este espacio, donde el cuerpo es un elemento fundamental, en tanto que se pone en juego las nociones de resistencia y privación. En los varones, como una forma de demostrar su virilidad a través de su capacidad para “aguantar” la violencia y el dolor; mientras que, para las mujeres, como forma de sanción y expiación de culpas por haber faltado a sus “deberes” de buena madre y buena ciudadana (Ariza e Iturralde, 2017).

La corrección y readaptación de la persona interna para influir y posteriormente modificar la conducta definida como delictiva, de acuerdo con Bergalli (1976), tiene como objetivo disciplinar al cuerpo, de ahí que el castigo consista en el encierro dentro de un espacio delimitado y en el control disciplinario sobre la voluntad de la persona, cuyo fin principal es corregir y reformar dicha conducta.

En opinión de Foucault (2005), el cuerpo se convierte en un objeto manipulable que puede ser sometido, utilizado, transformado y perfeccionado. Un cuerpo dócil que, a su vez, debe ajustarse a lo esperado socialmente en función de sus características, en particular las relacionadas con el sexo-género. Lo anterior, sin duda, juega un papel importante en este espacio en tanto que, en principio, la institución carcelaria se ha construido a partir de una concepción androcéntrica; es decir, sus normas, prácticas, roles y representaciones se han elaborado por hombres y para hombres (Herrera y Expósito, 2010). Y, también, porque en su estructura y funcionamiento está presente la influencia de los estereotipos en torno a lo considerado masculino y femenino; tanto el encierro, el castigo, como los programas de tratamiento y reinserción, están

basados en una división sexual “ideal”, que remite a comportamientos deseables y esperados para hombres y mujeres.

Esta situación es evidente en las instituciones para varones, en las formas esperadas de relación y convivencia al compartir los espacios, donde se amplía la expectativa de que las maneras de comportarse serán más rudas y agresivas, esto es, más vinculadas con lo que implica *ser un hombre*. Esto lleva a que a menudo la institución promueva formas de pensar y actuar que justifiquen, acepten e incluso favorezcan el moldeamiento de los sujetos en torno al uso de la fuerza, el ejercicio del liderazgo y la búsqueda de recursos económicos como fuente de prestigio y poder entre los reclusos, en su empeño por producir personas aptas para regresar al espacio social. De manera que promueve y genera *ciudadanos masculinos*, al grado de que los internos que no construyen su identidad desde lo violento y la dominación del otro suelen ser cuestionados y más rigurosamente vigilados (Parrini, 2007; Oleastro, 2017).

Por su parte, sigue persistiendo la tendencia común que considera que las mujeres que delinquen son pervertidas, desnaturalizadas, malas madres, débiles mentales, así como a infantilizarlas, ideología con base en la cual se justifica una vigilancia mucho más estrecha sobre ellas que sobre los hombres. Investigaciones y reflexiones al respecto (Ariza e Iturralde, 2017; Van Gundy y Baumann, 2014; Herrera y Expósito, 2010; Azaola, 2007) señalan que suele asignárseles trabajos y formas de disciplina basados en presupuestos y prejuicios de género, centrados en expectativas, habilidades y limitaciones establecidas tradicionalmente como naturales. El argumento es que mejorar su conducta consiste en dar buen ejemplo a sus hijos y en la aspiración de salir a recuperar y cuidar a su familia, buscando hacer de esas “malas mujeres”, buenas madres, hijas, esposas, amas de casa, dóciles y amorosas, dispuestas y preparadas para atender al hombre (bien sea su padre o esposo) y a sus hijos.

Así, las mujeres son disciplinadas desde la percepción de que, al delinquir, no sólo han quebrantado las normas sociales y de convivencia, también la norma natural que les ordena ser buenas ciudadanas, educadoras por excelencia y dedicadas al hogar, al cuidado

de la familia y a las labores reproductivas, quebrantamiento que conlleva una doble desviación tanto a la norma jurídica como a la norma natural, desencadenando un mayor estigma y, por consecuencia, un castigo más severo y riguroso que se extiende a los procesos del juicio jurídico y del social, así como a las demandas y exigencias a las que son sometidas en los procesos de reclusión y tratamiento, incluidas las relacionadas con su incorporación a la educación formal, en cuyos espacios es común escuchar estos discursos como recurso para motivar la permanencia de las mujeres y como vehículo de crítica o sanción para quienes rechazan dicho rol y las formas de disciplinamiento que impone.

Según Ortiz *et al.* (2019), además de los problemas mismos que implica el encierro —como el hacinamiento, las condiciones insalubres y la violencia—, el sistema penal acarrea otros problemas menos visibles y de los que poco se habla, como las desigualdades por razón de género, a través de las cuales se promueve y se reafirman las subjetividades en las que subyacen roles heteropatriarcales y, “sin cuestionar esto, la cara psicológica y jurídica de los penitenciarios se transforma simplemente en un conjunto de dispositivos enmarcados desde una ortopedia moral” (Ortiz *et al.*, 2019: 132).

Así, las prácticas educativas en los centros de reclusión penal no son impermeables a estereotipos y mandatos de género que rigen las relaciones sociales fuera de éstos, que marcan diferencias y preservan desigualdades en el tratamiento y las expectativas que se tiene acerca de la readaptación y la reinserción en la sociedad de unos y otras. Dichas prácticas educativas, además de ser interpretadas como tecnologías disciplinarias propias del espacio penitenciario, también requieren ser vistas como parte de los mecanismos de dominación y control que ejerce la sociedad patriarcal sobre los cuerpos de mujeres y hombres que es necesario cuestionar y desmontar, en particular desde los espacios destinados a la educación (De Lauretis, 1987).

Las construcciones socioculturales de género y la forma en que éstas afectan la manera en que damos sentido al mundo y cómo nos relacionamos en los diferentes contextos en los que nos encontramos insertos han sido puestos en evidencia por el pensamiento feminista desde hace más de dos siglos, lo cual ha contribuido a que sus cuestionamientos, hoy día, parezcan cotidianos y se hayan insertado en virtualmente todos los discursos de profesionales de diversas áreas, posicionando la llamada *perspectiva de equidad* de género como un eje toral para su quehacer cotidiano. En particular, su incorporación al ámbito educativo cobra especial relevancia si consideramos que posibilita pensar y alcanzar un mundo distinto, más justo e incluyente, un mundo “de hombres y mujeres más felices y más honestos consigo mismos [...] es criar a nuestras hijas de otra forma. Y también a nuestros hijos” (Chimamanda, 2016: 7).

De esta forma, la educación, como proceso básico para favorecer la incorporación exitosa de los sujetos en sociedad, puede trascender de vehículo reproductor de la cultura tradicional de género a instancia de transformación social, mediante la cual sea posible promover procesos que visibilicen los efectos negativos de estas imposiciones sociales desiguales, que definen modelos de hombres y mujeres que poco ayudan a su desarrollo integral.

La forma en que criamos a nuestros hijos les hace un flaco favor. Reprimimos la humanidad de los niños. Definimos la masculinidad de una forma muy estrecha. La masculinidad es una jaula muy pequeña y dura en la que metemos a los niños [...] Enseñamos a los niños a tener miedo al miedo, a la debilidad y a la vulnerabilidad. Les enseñamos a ocultar quiénes son realmente, porque tienen que ser, como se dice en Nigeria, *hombres duros* [...] Y luego les hacemos un favor todavía más flaco a las niñas, porque las criamos para que estén al servicio de esos frágiles egos masculinos [...] A las niñas les enseñamos a encojerse, a hacerse más pequeñas [...] A las niñas les decimos: puedes tener ambición, pero no demasiada. Debes intentar tener éxito, pero

no demasiado, porque entonces estarás amenazando a los hombres. Si tú eres el sostén económico en tu relación con un hombre, finge que no lo eres, sobre todo en público, porque si no lo estarás castrando (Chimamanda, 2016: 7-8).

Estas premisas, que hoy en día pueden parecer poco cercanas a la realidad, se siguen manteniendo y constituyen la base de los procesos formativos iniciales que se llevan a cabo en las primeras instancias de socialización, como la familia y la escuela, pero también se reflejan en mensajes en medios de información y difusión cultural de manera casi natural, orientando, modelando e incluso justificando los comportamientos de las personas a lo largo de toda la vida, sin excluir, como ya se mencionó, los espacios destinados a la reclusión penal.

Para el caso de las mujeres en espacios de reclusión, las investigaciones y reflexiones dan cuenta de que los discursos y las prácticas educativas, con frecuencia intensifican el ideal femenino, basado en el cuidado del cuerpo, la delicadeza, la abnegación y la exaltación de la maternidad, cuestionando y proscribiendo el uso de la fuerza y la violencia por considerarlas un recurso inadecuado, que debe reprimirse ante la amenaza de ser abandonadas. De esta forma, el discurso acerca de la maternidad, la familia y el cuidado se exagera en busca de posicionarlo como motivo de la deseada readaptación para convertir a las mujeres privadas de su libertad en buenas mujeres y madres, condición que perdieron al delinquir. En contraparte, en los espacios destinados a la reclusión de hombres, la violencia, la fuerza y el poder son condiciones necesarias para la convivencia, lo que se fomenta y aplaude como un elemento necesario para la sobrevivencia (Oleastro, 2017; Ariza e Iturralde, 2017; Belausteguioitia, 2012; Herrera y Expósito, 2010).

De esta suerte, la escuela en contextos de encierro funciona como institución reproductora del orden social pero, al estar dentro de la institución penitenciaria, debe conjugar las prácticas y marcos normativos de ambas: la penitenciaria, del castigo y el disciplinamiento, y la educativa bajo su lógica del desarrollo integral de los sujetos. Esta situación dificulta conjuntar los diferentes objetivos

que, en general, persiguen los espacios educativos en los centros de reclusión —ocupación del tiempo libre, resocialización, disminución de la agresividad, proyección a la reinserción laboral y la posibilidad de transformación personal y social—. Entonces, debemos plantearnos unas preguntas: ¿cómo la práctica educativa en los espacios penitenciarios puede ofrecer puntos para reflexionar, cuestionar y redirigir los mandatos tradicionales de género?, ¿es posible que desde estos espacios se promueva una educación liberadora que trascienda las construcciones tradicionales y favorezca un desarrollo más equitativo y pleno?

En palabras de Ortiz *et al.* (2019: 132) una solución a la problemática de la cárcel que “no tome en cuenta la forma en que el género está impregnado en la misma lógica de las instituciones, está obviando un elemento muy importante que da sentido a las subjetividades o almas penales”. Consecuentemente, los espacios de reclusión forman parte de las denominadas *instituciones totales* o *cerradas* que, en términos de Goffman (1984), tienen como fin el control, la homogeneización, la masificación y la clasificación, así como el despojo de todos los derechos de los individuos que ahí se concentran, lo que se logra mediante una vigilancia continua que anula toda intimidad: no existen límites que establezcan espacios diferentes para dormir, trabajar y recrearse, se inhiben o restringen los contactos con el exterior y se imponen actividades colectivas, con base en rutinas programadas, que masifican a los individuos y anulan sus necesidades apoyados en “tratamientos” que buscan “corregir” su anormalidad, principio que justifica la unión del aparato disciplinario con el pedagógico en estos establecimientos (Foucault, 2005).

Así, los discursos y las prácticas educativas en espacios penitenciarios suponen, habitualmente, la recuperación de estos principios ordenadores y disciplinarios. Al respecto, es necesario replantear si se pretende ir más allá de sólo *rehabilitar* para un futuro (cuando se salga en libertad) o, por el contrario, se busca contribuir a la formación integral de los sujetos, desde una mirada alejada de los prejuicios sociales, en particular los de género, que se coludieron con otras condiciones y llevaron a la persona a delinquir, con el objetivo

de favorecer el cuestionamiento de su realidad, la recuperación de su dignidad y el ejercicio de sus derechos en un espacio que permita la construcción de nuevas formas de subjetivación desde el mismo encierro (Scarfó, 2002).

En ese sentido, la escuela dentro de la cárcel también podría convertirse en un espacio liberador e incluyente si parte de una mirada diferente a la tradicional, que valore a quienes ahí permanecen como *sujetos de derechos* y trascienda la función de reproductora de modelos preestablecidos, para convertirse en un espacio desde el cual sea posible la construcción de nuevos soportes y anclajes socio-culturales que no únicamente tengan como fin la reinserción de los sujetos a la sociedad, sino su inclusión social en condiciones de mayor equidad, reduciendo su vulnerabilidad y mejorando su posición psicológica, personal y social desde el mismo contexto de reclusión.

Esta posibilidad hace necesario pensar la práctica educativa que se lleva a cabo en los espacios de reclusión, no sólo como un medio de transmisión y abordaje de contenidos, sino desde el punto de vista freireano y, en particular, desde el enfoque de la educación social, para el cual los procesos educativos constituyen componentes indispensables para la construcción social y la coproducción de subjetividad. En otros términos, tales espacios deben ser considerados como vehículo para la construcción y la transformación social a fin de lograr el cuestionamiento, la discusión y la elaboración de conocimientos, del capital cultural y de los saberes propios y de los otros actores sociales, con miras a vislumbrar nuevas formas de ver el mundo y de transformar su realidad (Núñez, 1999; Cabaluz, 2015).

Tal situación cobra todavía más relevancia si se considera que quienes asisten a las escuelas en espacios de reclusión fueron, y son, sujetos de múltiples exclusiones, a las que ahora se suma la privación de la libertad, lo que implica que estudiar en la cárcel podría considerarse como la oportunidad de recuperar al menos un derecho que en muchos casos les ha sido negado, el de la educación. Esto, a su vez, contribuye a la posibilidad de transitar del ser un sujeto interno, sometido a tratamiento y rehabilitación, a un suje-

to que decide el ejercicio de ese derecho en el momento que se inserta en un proceso formativo, lo cual lo coloca en un lugar diferente en el juego de las relaciones de poder (Scarfó, 2002; Chantraine y Sallée, 2013).

El potencial que cobra esta capacidad de pensar *con otros* como acto liberador, que permite la comprensión de la realidad, constituye la base para distintas posibilidades de acción a fin de que se produzca una transformación social. De igual forma, ha sido una de las preocupaciones de las pedagogías feministas, las cuales se han centrado, por lo regular, en problematizar las relaciones de poder, dominación y autoridad que se dan entre quien educa y quien es educado, convocando siempre al ejercicio de prácticas pedagógicas no autoritarias, dialogantes y horizontales (Cabaluz, 2015).

De esta suerte, la incorporación del enfoque de las pedagogías feministas en los espacios educativos penitenciarios sería un medio valioso no sólo para abrir la posibilidad de que los estudiantes, hombres y mujeres, cuestionen el lugar que las construcciones de género les han asignado y cómo éstas han contribuido a conformar sus vivencias concretas, negándoles derechos y restringiendo sus posibilidades de realización, sino que también puede constituir un vehículo para iniciar el proceso de transformación de su realidad. Sobre todo, este enfoque debería ser un eje a través del cual el educador o la educadora se inicien en un proceso de revisión crítica de su práctica educativa en el espacio de reclusión; es decir, un punto de partida para la reflexión en torno a cómo sus propias vivencias y aprendizajes en torno al género atraviesan su quehacer profesional y marcan diferencias en el trato, las exigencias y la valoración de quienes se implican en el espacio educativo. Dicho de otro modo, quien educa debe plantearse las siguientes preguntas: ¿cómo los modelos deseables de *ser hombre* y *ser mujer* atraviesan mi práctica?, ¿cómo vivo y me enfrento a las transgresiones de género presentes en el aula penitenciaria y fuera de ella?

Las respuestas a estas interrogantes pueden ser insumos de gran relevancia para transformar las prácticas educativas en estos establecimientos, que tradicionalmente se han centrado en lo racional, dejando de lado lo experiencial y lo emotivo como fuentes rele-

vantes de conocimiento. Únicamente es posible responder a estas preguntas si se reivindica la importancia que tienen las vivencias personales y colectivas —en particular las relacionadas con la diferencia sexual y las desigualdades que de ésta se derivan— en los procesos formativos penitenciarios, con el propósito de demostrar que las construcciones culturales de género no se limitan a afectar a las personas internas, también lo hacen con el personal docente, que suele enfrentar dificultades relacionadas con la poca valoración del espacio educativo, un clima negativo hacia la escuela, la imposición de las actividades escolares como castigo o como premio, las revisiones y controles excesivos —y en ocasiones violentos— para su ingreso y permanencia. Tales dificultades están atravesadas y se vivencian de manera diferente en función del género y, de no ser visibilizadas y cuestionadas, van a seguir marcando desigualdades y afectando la práctica educativa.

En suma, la incorporación del enfoque de género a los espacios educativos obliga a posicionarse desde la mirada de la pedagogía social y en particular de las pedagogías feministas. Esto permite ir más allá de ver la educación como apoyo para el egreso y la reinserción social de sujetos con conocimientos y habilidades que los hacen productivos. Por el contrario, esta postura es una vía para la formación y la transformación personal y social de todos los sujetos implicados en el proceso, un espacio en el que educadores y educandos coinciden y comparten conocimientos en torno a temas específicos, en el que también se construyen mutuamente en una relación horizontal y dialógica de la que ambos salen beneficiados.

REFERENCIAS

- Aguilar, Lorena, Itzá Castañeda e Hilda Salazar (2002), *En búsqueda del género perdido. Equidad en áreas protegidas*, San José de Costa Rica, Unión Mundial para la Naturaleza/Absoluto.
- Álvarez, Antonio (2010), “El género como categoría y las categorías de género”, *Revista de Derecho Social*, núm. 52, pp. 79-112, <<http://hdl.handle.net/10498/18839>> consultado el 27 de abril de 2020.

- Añaños, Fanny y Francisco Jiménez (2016), “Población y contextos sociales vulnerables: la prisión y el género al descubierto”, *Papeles de Población*, vol. 22, núm. 87, pp. 63-101, <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-74252016000100063&lng=es&nr=iso>, consultado el 25 de abril de 2020.
- Ariza, Libardo y Manuel Iturralde (2017), “Mujer, crimen y castigo penitenciario”, *Revista Política Criminal*, vol. 12, núm. 24, pp. 731-753, <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/politcrim/v12n24/0718-3399-politcrim-12-24-00731.pdf>>, consultado el 15 de mayo de 2020.
- Azaola, Elena (2007), “Mujeres Invisibles: las cárceles femeninas en América Latina”, *Nueva Sociedad*, núm. 208, pp. 73-85, <<http://bdigital.binal.ac.pa/bdp/artpma/mujeres%2odelincuentes.pdf>>, consultado el 22 de mayo de 2020.
- Azaola, Elena (2005), “Las mujeres en el sistema de justicia penal en México”, en Ruth Stanley (comp.), *Estado, violencia y ciudadanía en América Latina*, Madrid, Entimema, pp. 181-196.
- Azaola, Elena (1996), *El delito de ser mujer. Hombres y mujeres homicidas en la ciudad de México: historias de vida*, México, CIESAS/Plaza y Valdés.
- Azaola, Elena (1995), “Prisiones para mujeres: un enfoque de género”, *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, núm. 2, pp. 35-52, <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5202453.pdf>>, consultado el 13 de mayo de 2020.
- Barbieri, Teresita de (1996), “Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género”, en Laura Guzmán y Gilda Pacheco, *Estudios básicos sobre derechos humanos IV*, San José de Costa Rica, IIDH.
- Beauvoir, Simone de (2005), *El segundo sexo*, Madrid, Cátedra/Universitat de València.
- Belausteguigoitia, Marisa (2012), “Mujeres en espiral: justicia y cultura en espacios de reclusión”, en Marisa Belausteguigoitia y Rían Lozano (eds.), *Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas*, México, PUEG-UNAM, pp. 297-325.
- Bergalli, Roberto (1976), *¿Readaptación social por medio de la ejecución penal?*, Madrid, Universidad de Madrid, <<http://www.bibvirtual.ucb.edu.bo>>, consultado el 13 de mayo de 2020.
- Briceno, Marcela (2006), *Mujeres y prisión en Colombia: análisis desde una perspectiva de derechos humanos y género*, Bogotá, Procura-

- duría Delegada en lo Preventivo para Derechos Humanos y Asuntos Étnicos-Grupo de Asuntos Penitenciarios y Carcelarios, <<https://corteidh.or.cr/tablas/24314.pdf>>, consultado el 16 de julio de 2020.
- Cabaluz, Fabián (2015), “Alteridades eróticas, pedagogías feministas y pedagogía erótica”, en *idem*, *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*, Santiago de Chile, Quimantú, pp. 74-79.
- Chantraine, Gilles y Nicolas Sallée (2013), “La educación puesta a prueba en un espacio de reclusión”, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 22, pp. 29-42, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135031394003>>, consultado el 18 de junio de 2020.
- Chimamanda, Ngozi Adichie (2016), *Todos deberíamos ser feministas*, <<https://www.accionenredmadrid.org/wp-content/uploads/2016/09/TODOS-DEBER%20%8DAMOS-SER-FEMINISTAS.pdf>> consultado el 24 de febrero de 2020.
- De Lauretis, Teresa (1987), “Technologies of gender”, en *idem*, *Technologies of gender. Essays on theory, film and fiction*, Londres, Macmillan Press, pp. 1-30.
- Durkheim, Émile (1975), *Educación y sociedad*, Barcelona, Península.
- Herrera, Carmen y Francisca Expósito (2010), “Una vida entre rejas: aspectos psicosociales de la encarcelación y diferencias de género”, *Psychology Intervention*, vol. 19, núm. 3, <https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592010000300004>, consultado el 2 agosto de 2020.
- Fernández, Milagros (1998), “A propósito de Mary Wollstoncraft”, *Cuadernos de Historia Contemporánea*, núm. 20, pp. 273-284, <<https://ucm.es/index.php/CHCO/article/view/CHCO9898110273A/7024>>, consultado el 26 abril de 2020.
- Foucault, Michel (2005), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- García, Gloria (2007) “Psicología social y género”, en Miguel Ángel Aguilar y Anne Reid (coords.), *Tratado de psicología social. Perspectivas socioculturales*, México, Anthropos, pp. 96-119.
- Goffman, Erving (1984), *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires, Amorrortu.

- Korol, Claudia (2007), “La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles”, en *idem* (comp.), *Hacia una pedagogía feminista*, Buenos Aires, El Colectivo/América Libre, pp. 9-22.
- Lagarde, Marcela (1996), “La multidimensionalidad de la categoría de género y del feminismo”, en María Luisa González (coord.), *Metodología para los estudios de género*, México, UNAM, pp. 48-71.
- Lamas, Marta (2002), “La antropología feminista y la categoría «género»”, en *idem*, *Cuerpo: diferencia sexual y género*, México, Taurus, pp. 49-84.
- Lamas, Marta (1986), “La antropología feminista y la categoría «género»”, *Nueva Antropología*, vol. 8, núm. 30, pp. 173-198.
- Loría, Cecilia (1997), *Mujeres y hombres en la escuela y la familia. Estereotipos y perspectiva de género. Guías para talleres breves*, México, SEP/Comisión Nacional de la Mujer.
- Mohanty, Chandra (2008), “Bajo los ojos de occidente. Academia feminista y discursos coloniales”, en Liliana Suárez y Aída Hernández (eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*, Madrid, Cátedra, pp. 112-161.
- Núñez, Violeta (1999), *Pedagogía social. Cartas para navegar en el nuevo milenio*, Buenos Aires, Santillana.
- Ojeda, Natalia (2017), “Las implicancias del castigo. Un estudio etnográfico en una cárcel de mujeres en Argentina”, *Vox Juris*, vol. 33, núm. 1, pp. 69-78, <<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/37145>> consultado el 17 de julio de 2020.
- Oleastro, Inés (2017), “Masculinidades tumberas. Un estudio de género en cárceles de varones de la Provincia de Buenos Aires”, tesis de licenciatura en Sociología, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1469/te.1469.pdf>>, consultado el 27 de agosto de 2020.
- Ortiz, Vanessa, Samantha Santana, Lorena Mora, Victoria Montserrat Rodríguez, Ana Camacho y Luis Jaime González (2019), “La masculinidad como un producto institucional: un estudio de género sobre una prisión mexicana juvenil”, *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, vol. 6, núm. 50, pp. 106-135.
- Parrini, Roberto (2007), *Panópticos y laberintos. Subjetivación, deseo y corporalidad en una cárcel de hombres*, México, Colmex.

- Rodríguez, Lidia (2003), “Producción y transmisión del conocimiento en Freire”, en Moacir Gadotti, Margarita Gómez y Lutgardes Freire (comps.), *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 35-49, <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdll/collect/clacso/index/assoc/D1571.dir/4rodriguez.pdf>>, consultado el 6 de mayo de 2020.
- Rubin, Gayle (1984), “Thinking sex: Notes for a radical theory of the politics of sexuality”, en Carole Vance (ed.), *Pleasure and danger. Exploring female sexuality*, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 143-178.
- Sanz, Fina (2011), *Psicoerotismo femenino y masculino. Para unas relaciones placenteras, autónomas y justas*, Barcelona, Kairós.
- Scarfó, Francisco (2002), “El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos”, *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, vol. 36, pp. 291-324, <<https://www.corteidh.or.cr/tablas/r06835-11.pdf>>, consultado el 17 de abril de 2020.
- Scott, Joan (2011), “Género: ¿todavía una categoría útil para el análisis?”, *La Manzana de la Discordia*, vol. 6, núm. 1, pp. 95-101, <<http://manzanadiscordia.univalle.edu.co/volumenes/articulos/V6N1/art9.pdf>>, consultado el 6 mayo de 2020.
- Scott, Joan (1996), “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en Marta Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, PUEG/Miguel Ángel Porrúa, pp. 265-302.
- Serret, Estela (2008), *Qué es y para qué es la perspectiva de género. Libro de texto para la asignatura: perspectiva de género en educación superior*, México, Instituto de la Mujer Oaxaqueña.
- Van Gundy, Alana y Amy Baumann-Grau (2014), *Women, incarceration, and human rights violations: feminist criminology and corrections*, Londres, Ashgate.
- West, Candace y Don Zimmerman (1987), “Doing gender”, *Gender and Society*, vol. 1, núm. 2, pp. 125-151, <<http://links.jstor.org/sici?sici=0891-2432%28198706%291%3A2%3C125%3ADG%3E2.o.CO%3B2-W>> consultado el 17 de julio de 2020.
- Wollstonecraft, Mary (1996), *Vindicación de los derechos de la mujer*, Madrid, Cátedra.

Mujeres resguardadas y confinadas: prisión y universidad ante el covid-19

Marisa Belausteguigoitia Rius

UNA VENTANA AL ENCIERRO COMO HALLAZGO Y COMO CASTIGO

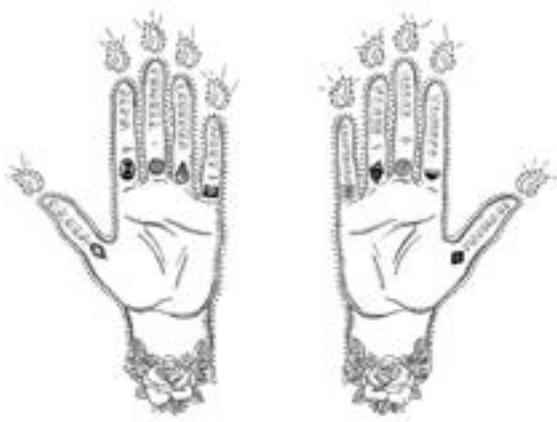
El tema del encierro y el castigo que muchas veces lo acompaña hoy, en tiempos de pandemia, ha estado constantemente presente en debates familiares, educativos, penitenciarios y relativos a la justicia. Si se trata del castigo como encierro en escuelas, por ejemplo, seguimos percibiendo que separar, aislar y castigar son los métodos más usados para apaciguar estudiantes inquietos, desobedientes y rebeldes. Aun habiéndose desarrollado múltiples saberes que contradicen la supuesta eficiencia del castigo, éste es un recurso frecuente (Goffman, 2001: 31-32).

Recuerdo cómo en la escuela primaria me encerraban en una especie de covacha que, además de enseres de limpieza, resguardaba algunos de los juegos con los que nos premiaban cuando demostrábamos actitudes ejemplares. Me parecía curioso que me castigaran colocándome cerca de lo que tanto nos gustaba. Una vez ubicados los juegos tan anhelados y con dos cómplices, entrábamos por una ventana de aquella covacha en las horas de recreo —esta vez voluntariamente— y jugábamos con doble placer: el de hacerlo con los juegos resguardados y en un espacio prohibido. Los vínculos entre hallazgo, encierro y castigo despertaron

en mí especial interés. Sigo entrando por las ventanas a espacios olvidados y oscuros con la promesa de encontrar tesoros resguardados (imagen 1).¹

IMAGEN 1

Portada del fanzine *Cuerpos y Anticuerpos: Maniobras y otros Contagios en Tiempos de Pandemia*



Las perspectivas de género nos remiten a muchos otros ejemplos que vinculan encierro, hallazgo y castigo. Un ejemplo de ello es el confinamiento al que sometían a las mujeres (de algunas culturas y religiones) durante su periodo, circunscribiéndolas en un círculo de tiza o en una tienda para que no contaminaran, como señala la novela *The red tent* (Diamant, 2007). Antígona (la de Sófocles y la de tantas otras) nos alerta cómo su desobediencia a la prohibición del gobernante la hace terminar en una cueva, enterrada viva. Sabemos que su acto de protesta ha servido de inspiración para tantas mujeres que han optado por la desobediencia, si del cuidado de los suyos se trata (imagen 2).

El tema del castigo, del confinamiento y del encierro despierta enorme curiosidad (además de indignación y horror): nos enlaza con nuestra propia vida, nuestros fracasos y limitaciones —las

1 Todas las imágenes de este ensayo provienen del archivo del proyecto Mujeres en Espiral: Sistema de Justicia, Perspectivas de Género y Pedagogías en Resistencia.

del sistema de justicia y de los gobiernos— y resulta imprescindible para entender las relaciones de poder y resistencia, además de las enormes desigualdades que hacen visible qué cuerpos acaban presos.

Especialmente interesante es vincular el aislamiento y el castigo desde estos dos escenarios que he puesto incipientemente en la mira: la escuela, sus prácticas y las perspectivas de género, desde los resguardos en tiempos de pandemia. Esto puede arrojar luz sobre algunas prácticas pedagógicas alternativas y su propuesta de construcción de identidades y formas de resistencia, así como acerca de las relaciones de poder y las desigualdades.

IMAGEN 2

Desobediencia



Son precisamente estas articulaciones las que espero poner *en juego* en este ensayo. Mi objetivo es pensar en los complejos temas del encierro en tiempos de pandemia, analizados desde una academia confinada y desde perspectivas de género, artístico-pedagógicas y jurídicas, deslizarlos al espacio de las prácticas que ponen en juego la creatividad, la crítica, la imaginación y lo que Rancière llama la *partición de lo sensible*, una administración diferente de la sensibilidad, con lo que me refiero a la existencia de un *común* y de “los recortes que definen los lugares y las partes respectivas” que permiten interacciones entre activistas, estudiantes, artistas y académicas,

bajo un régimen sensible que, aun con identidades diferentes, pueda consolidar una idea de lo común o un colectivo de trabajo (Ranciè-re, 2000: 9). ¿Cómo participar creando un colectivo (presas, estudiantes, académicas, activistas, artistas) que además de participar del común, sea capaz de alterar los bordes de lo sensible, los límites de lo académico y las fronteras de la justicia?

Indagaré en el tema del castigo, el encierro y el confinamiento frente al covid-19 a partir del proyecto Mujeres en Espiral: Sistema de Justicia, Perspectivas de Género y Pedagogías en Resistencia (que para abreviar llamamos simplemente Mujeres en Espiral) y de un trabajo que llevamos a cabo justo en tiempos de confinamiento (mayo-junio 2020),² fruto de la convocatoria del Instituto de Investigaciones Estéticas y la participación del Programa Universitario de Derechos Humanos, la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL), los tres de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y el Subsistema Penitenciario de la Ciudad de México. Nuestro objetivo fue crear un fanzine, que titulamos *Cuerpos y Anticuerpos: Maniobras y otros Contagios en Tiempos de Pandemia* (IIE, 2020), una publicación electrónica basada en prácticas autogestivas jurídicas y artístico-pedagógicas, frontera entre lo visual y lo textual, entre el saber académico y penitenciario, entre presas, académicas, activistas, artistas y estudiantes que hablaran sobre el encierro en tiempos de pandemia, con un doble reto: hacerlo desde el confinamiento como resguardo (nuestra forma —la académica universitaria— de protección contra la pandemia) y de un confinamiento como encierro (el encierro como castigo y promesa de reinserción de mujeres presas).³

El objetivo de dicho fanzine fue la producción de un *relato frontera* que permita extender el encierro hacia los límites de lo pensable y lo representable. ¿Qué instrumentos y qué lenguajes habilitan la

2 Agradezco al doctor Iván Ruiz, director del IIE, su sensibilidad para vincular las prácticas artísticas de manera crítica con la pandemia y su invitación a colaborar con este instituto.

3 Externo un especial agradecimiento a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) y a su programa de apoyo a estancias sabáticas, a partir del cual hemos podido trabajar este fanzine con la doctora María Ángeles Alcántara Sánchez, posdoctorante invitada al proyecto con financiamiento de esa dependencia.

batalla narrativa por visibilizar las contradicciones, excesos y arbitrariedades, en tiempos de pandemia, que someten a las mujeres en prisión y hacen de la cárcel un límite con lo invivible?

Planteo como objetivo delimitar lo innombrable, desigual e ilícito de los encierros, en particular los de mujeres y en prisión, al visibilizar tres escenarios. Primero el de una relación imprescindible si se quiere hablar de crítica, entre sistema penitenciario y sistema académico (entre universidad y cárcel). Segundo, el que aparece cuando asociamos prácticas pedagógicas críticas con aquéllas de índole artística y jurídica. Tercero, aquel que subraya el poder de instrumentos alternativos, en los límites entre la imagen y la palabra, la academia y el activismo, la oralidad y la escritura, las prácticas pedagógicas y los filos que se abren cuando se trata del acceso a la justicia de sectores de la población más vulnerables y excluidos: las mujeres en prisión. Estos tres escenarios me permitieron cumplir con la finalidad de este escrito: analizar la producción de un fanzine como instrumento pedagógico, ventana a las formas en que el encierro de mujeres se intensifica y transforma en tiempos de pandemia, cuando no se está en contacto con la universidad.

Considero que la pandemia ofrece una paradójica oportunidad de hacer visibles dos cuestiones. En primer lugar, las condiciones complejas de la vida en el encierro de algunos grupos, como es el de las personas presas, y así mostrar sus profundas desigualdades, ya que es imprescindible dar cuenta de cómo se convierten en cercanas a lo invivible en tiempos de pandemia. Después, analizar las prácticas pedagógicas alternativas que surgen al interrumpir el contacto y las formas de trabajo académicas convencionales, debido a emergencias como la que vivimos en ese momento (imagen 3).

ACADEMIA Y PRISIÓN: AULA EXPANDIDA Y ACCIONES PERFORMÁTICAS

El proyecto Mujeres en Espiral se propone trabajar por el acceso de las mujeres presas a la justicia vinculando tres de los sistemas estructurales más importantes para la consecución de la paz y la justicia social en nuestro país: el académico, el penitenciario y el jurídico.



Este proyecto trabaja con prácticas artístico-pedagógicas y jurídicas, con el fin de favorecer el acceso a la justicia de mujeres en reclusión al incidir en la transformación del sistema de justicia y el subsistema penitenciario, a partir del trabajo directo con mujeres en reclusión, la formación de profesionales universitarios y la producción de conocimiento desde las experiencias de las mujeres presas, con una perspectiva interdisciplinaria y de género.

Nuestro enfoque se basa en el trabajo académico, desde lo que denominamos *activismo teórico*, construido mediante las perspectivas de género, la teoría y pedagogía críticas, la cultura visual y los derechos humanos, que parte de una academia vinculada con las urgencias sociales, basada a su vez en los objetivos y valores de una universidad pública. Partimos, con Bell Hooks (1994), Angela Davis (2005), Gloria Anzaldúa (2014), Paulo Freire (1997), Boaventura de Sousa Santos (2007) —entre otros muchos activistas, académicos y académicas— de la convicción de que las transformaciones y demandas presentadas a los sistemas jurídico, penitenciario o educativo deben generarse a partir de propuestas de trabajo colectivo y en conjunto con los sujetos más vulnerables, en este caso las mujeres en reclusión.

El proyecto plantea el espacio carcelario y el espacio académico como realidades discontinuas y heterogéneas, que interrumpen un proceso de disciplinamiento (académico y penitenciario) que permita contacto/contagio, desde cuerpos también discontinuos (estudiantes, académicas y artistas y presas). En la universidad pública (De Sousa, 2007) el aula académica se expande hasta el patio de prisión. Un *aula expandida* permite que el cuerpo —desde su dimensión performática— recree los discursos del poder: cómo, por qué y dónde se producen. El contacto entre academia y espacio social permite movilizar la textualidad hacia otros registros, *poner el cuerpo al encarnar el saber* justo al transitar fronteras (espaciales, disciplinarias, epistemológicas, metodológicas) (Gómez-Peña, 2005).

Nuestro objetivo ha sido entonces poner el cuerpo de la academia y el cuerpo de las presas en contacto, contagiarlos. Una praxis pedagógica *contagiada* es aquella comprometida con las urgencias sociales, donde el conocimiento deviene en praxis y la praxis en conocimiento: “como resultado de esta combinación [...] surge nuestra «praxis pedagógica» (retomando a Freire): una práctica transformadora que tiene efectos inmediatos en la vida y el mundo de los implicados en ella” (Lozano, 2012: 42).

La política —como argumenta Rancière en *En los bordes de lo político* (1990)— consiste ante todo en cambiar lugares, en trocarlos. Estos cambios se hacen posibles en parte gracias a la capacidad de interrumpir el ordenamiento pedagógico del aprendizaje basado en la autoridad del saber y la explicación. Una política desde *el borde* como pedagogía consiste en trocar —poner de cabeza— el saber para trasladar la palabra al cuerpo invisibilizado de la presa o de la estudiante, prontas a reinsertarse a un medio que las modula y reduce: el barrio, la familia, la academia, el trabajo. El objetivo es desplazar, cambiar los lugares donde se produce, se disemina y se apropia el conocimiento: del cuerpo de la academia (resguardada), al de la presa (confinada) y viceversa, del cuerpo de la presa al de la academia. Identificamos aquí lo que Derrida (1983) llama una *lógica del suplemento*: la capacidad

de abrirse a la alternancia y la ambigüedad —a lo oblicuo— en el contacto entre prisión y universidad y estudiantes-académicas y presas.

En la espiral como mecanismo desestabilizador reconocemos la operación que permite el tránsito de lo interno a lo externo, semejante a la torsión en la banda de Moebius, que —como señala Lacan (2012 y 1973)— permite el paso del *adentro* al *afuera* (de la prisión al aula académica y viceversa) en un mismo trazo, como cinta girada con una sola cara y un único borde (parece tener dos lados, pero sólo hay uno). No tiene sentido hablar de cara interior y exterior, esta distribución espacial por torsión posee una sola cara. El contacto de prisión-universidad que proponemos subvierte la noción de espacio que, como en esta banda, se percibe como continuo: se puede pasar del interior —academia— al exterior —la prisión— sin separación.

Nuestra finalidad fue entonces tener contacto con las mujeres presas desde un aula invertida, continua y volcada en ellas en relación con la interrupción del ordenamiento espacial, disciplinario y pedagógico —el de la explicación y su autoridad (Rancière, 2016)—, que funciona trastocando el orden disciplinario y de autoridad y contagiándonos justo desde su posición de resistencia a la disciplina, al encierro y al castigo. Me refiero a la concepción de sujetos otros y marginales como productores de saber, invertida ahora, *de cabeza*, al encontrarnos con la prohibición de ocupar las aulas, como lo hemos hecho tradicionalmente. Lo que al proyecto le interesa es disponer de los cuerpos silenciados, de la palabra. Generar giros —como maniobras críticas en espacios alternos— implica movidas específicas: giros en los horizontes de la visibilidad (lo que puede ser visto y lo que es imposible visualizar), de la sensibilidad (lo que puede ser sentido y lo insensible) y de los silencios (lo que no puede ser expresado) (Belausteguigoitia, 2012: 24). En una palabra, giros concéntricos y excéntricos que desestabilizan lo considerado como académico hegemónico o disciplinar, desde ambos sistemas: el académico y el penitenciario. De allí Mujeres en Espiral, el nombre del proyecto.

El trabajo en cárceles demanda atención al espacio donde tiene lugar, atención a lo que se hace, en vigilancia constante, a lo que se dice en medio del ruido imparable. El trabajo en un espacio abierto —el patio de prisión— es constantemente interrumpido y vigilado. Se requiere de una escucha atenta, sin juzgar, pero con juicio crítico, trabajo con todo tipo de delitos y todo tipo de mujeres, no hay una distinción ni selección.⁴ En este espacio (lleno de color por los murales diseñados por ellas) se interrumpe el juicio valorativo frente a mujeres consideradas criminales, se incorpora el análisis crítico, haciéndolas y haciéndonos presentes y otras frente a nosotras mismas. ¿Cómo trabajar con ellas a puertas cerradas? (imagen 4).

IMAGEN 4

Aída



- 4 La porosidad de la FFYL de la UNAM es extrema. Me refiero al contacto forzado, desde la toma del auditorio Che Guevara en 1999, con anarquistas, comerciantes camuflados de operadores sociales y narcomenudistas, entre otras agrupaciones indefinibles. Esta contigüidad nos expone a peleas, disputas entre bandas y grupos y agresiones severas, como incendios y violencia, por el combate constante entre éstos por el espacio. Vivimos entre amenaza de tomas, tomas reales y tensiones en nuestras aulas y vida cotidiana. Filos, como la llaman hoy los estudiantes, se concibe como un espacio sin frontera entre la toma ilícita del auditorio y nuestras actividades académicas. Esta continuidad afecta nuestra autonomía y las convergencias y conversaciones entre estudiantes, profesores y trabajadores, dada la violencia habitual y la inconmensurable falta de respeto de estos grupos a las actividades académicas y a las organizaciones universitarias. Esta contigüidad ilícita nos ha obligado a idear formas de trabajo, de protección y de crítica que visibilicen la complejidad de una academia que vive sitiada en ese entorno. Asimismo, el espacio carcelario nos ofrece estrategias pedagógicas, metodologías y maniobras que nos blindan y nos alertan a la lucha por una academia abierta, en contacto con urgencias sociales y en defensa de su autonomía.

ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

Dada la imposibilidad de contactar a las presas como usualmente lo hacíamos y con el fin de recabar información sobre las condiciones de salud y vitales, generar nuevas prácticas, reconocer restricciones adicionales, además de identificar formas de resistencia y de entendimiento de lo que implica la pandemia para grupos vulnerables, planteamos cuatro tareas con las que iniciamos la breve investigación que daría lugar al fanzine *Cuerpos y Anticuerpos...*

- Recopilación de noticias que nos alertaran de la situación en los penales (notas, reportajes, ensayos, artículos).
- Planeación de una encuesta, que llamamos *encuesta imposible*, debido a la prohibición para aplicarla dentro del penal.
- Revisión de los productos, instrumentos, talleres e insumos producidos por el proyecto (de 2008 a 2020), que nos pudieran dar claves, ofrecer puentes y diseñar accesos conceptuales (artístico/pedagógicos y jurídicos) alternativos a la comprensión y visibilización desde el punto de vista de las propias mujeres presas insertas en espacios penitenciarios.
- Producción de un documento jurídico-pedagógico que nos informara claramente de las posibles violaciones a los derechos humanos, las nuevas normativas y leyes creadas para enfrentar la pandemia en prisión.

Muy pronto supimos que la estructura del fanzine tendría que hacer eco del vocabulario al que nos estábamos integrando, generado por la pandemia. Dividimos el fanzine en cinco secciones:

- O. Inoculación
- I. Confinamiento forzado
 - 1.1 Correlato jurídico
 - 1.2 Descubrirnos la boca: los imposibles en tiempos de pandemia
- II. Cubrebocas
 - 2.1 Correlato jurídico

- III. Anticuerpos
 - I.3 Correlato jurídico
 - I.4 Imaginarios deseantes
 - O.R.G.I.A. en Santa Martha
- IV. Pedagogías del contagio
 - I.5 Correlato jurídico
 - I.6 Postpandemia. La escritura como forma de inmunidad
 - I.7 Manifiesto
 - I.8 Anticuerpos y postpandemia
- V. Egreso. Deshacer la cárcel

**ENCIERROS DE MUJERES EN TIEMPOS DE PANDEMIA:
PRISIÓN Y RESGUARDO COMO ACONTECIMIENTOS**

A finales de febrero tuvimos en México la primera víctima del covid-19. El consiguiente aislamiento de la población no se dejó esperar. Ya habíamos sido testigos del resguardo en países como Italia, España e Inglaterra. Las cifras de contagiados y muertos, sobre todo en esos países, nos alertaron.

Durante prácticamente todo el año experimentamos globalmente prácticas de resguardo y confinamiento. Para algunos de nosotros —los menos— el confinamiento significó retos, encuentros y hasta oportunidades al interrumpir nuestra cotidianidad y también invitar a mirarnos hacia dentro de nuestros espacios privados y hasta de nosotros mismos. Para una enorme mayoría representó la pérdida de trabajo, de ingreso, de capacidad de sobrevivencia y, en un extremo, de la vida.

Iniciamos el 23 de marzo la Jornada Nacional de Sana Distancia. A partir de ese día suspendimos eventos masivos, clases en escuelas y universidades y con éstas las llamadas actividades no esenciales. Este resguardo, que nos alejó los unos de los otros, sacó a la luz enormes desigualdades, la extrema vulnerabilidad de algunos grupos y diferentes habilidades sin las cuales es imposible enfrentar la incertidumbre. Dentro de estos grupos —cuyos derechos fueron especialmente afectados por la pandemia— se encuentran las perso-

nas presas. El encierro y el castigo toma otro cariz cuando hablamos de prisiones y si hablamos de mujeres.

Desde hace 12 años quienes participamos en el proyecto Mujeres en Espiral hemos ingresado a prisión a trabajar con ellas. Esta pandemia nos colocó frente al reto de continuar con nuestra labor en favor del acceso de las mujeres a la justicia, pero sin poder hacerlo desde nuestro compromiso fundamental: el trabajar con ellas directa e ininterrumpidamente y desde las aulas académicas expandidas a patios, salas y salones del penal. Debido a la pandemia fueron muchas las actividades que se cancelaron en prisión, pero también en la academia. La interrupción en el espacio penitenciario hizo que la cárcel pasara de un régimen de castigo —mitigado con visitas, actividades de recreo, educativas y académicas— a ser un lugar inimaginable por encerrado e invisible. La academia —al interrumpir sus actividades de cuerpo presente— pasó a ensayar un régimen visual y cibernético que estamos explorando a la vez que analizando y que plantea retos que apenas hemos empezado a dimensionar y a nombrar.

Desde estos dos acontecimientos y estas dos interrupciones organizo este artículo. No pretendo compararlas. Nuestro resguardo nada tiene que ver con lo cotidiano de las mujeres presas que las enfrenta al encierro sin visita, sin trabajo y sin actividades educativas y recreativas. Las actividades que se cancelaron en prisión les impiden las visitas y el trabajo; sin este último las mujeres se precipitan a un espacio negro e informe. A la población general se le pidió evitar aglomeraciones; aquellas familias y personas que teníamos hogar nos quedamos en casa. La vida que conocíamos quedó suspendida y reducida al espacio privado y doméstico: esta restricción nos llenó de sorpresa y viviendo tiempos inéditos, para lo que todavía no generamos palabras y nociones suficientes que los hagan comprensibles.

A partir de esta incertidumbre y desde este punto de inflexión que quiebra los horizontes de lo previsible, organizamos el fanzine. Resonamos así con la noción de *acontecimiento* de Badiou (1999). Según Roberto Torres, el acontecimiento en Badiou denota un evento que todavía no hemos podido explicar cabalmente, algo que no

puede ser entendido. Por su formato indeterminado, el acontecimiento prepara para lo imprevisto, pero también para lo nuevo, para lo imposible que enfrenta lo que organiza la vida desde lo conocido y previsible (Torres y Camerlingo, 2017). A la vez, esta *inflexión* puede propiciar transformaciones que no habían sido contempladas. El encuentro con un acontecimiento, según esta propuesta, puede producir dos reacciones: la primera reactiva, de rechazo, y la segunda proactiva, ya que abre a la incertidumbre y así el cambio. La pandemia, como acontecimiento, nos enfrentó a dos retos: volver a trabajar en colectivo, organizadamente pese al paro y la enfermedad y a la necesidad de transformar nuestras formas de trabajo, centradas —como ya he mencionado— en el trabajo colectivo y directo con las mujeres en prisión.

Desde la lógica del acontecimiento y los vacíos que imposibilitan una narración explicativa y apropiada, queremos hacer visibles las condiciones de las mujeres en prisión en tiempos de pandemia. En este sentido, diseñamos una investigación breve que integra prácticas de las tres áreas básicas del proyecto (artística, pedagógica y jurídica), volvimos a los múltiples trabajos con ellas ya concluidos con el fin de extraer claves que iluminaran la vida de las mujeres dentro y —para ofrecer una solución a la imposibilidad de entrar al penal— elaboramos la encuesta imposible, que ya mencioné, lo cual definimos como —dada la prohibición de la visita— lo que sucedió al mismo tiempo que solicitábamos la entrada al penal. La encuesta y las entrevistas hacen frente a esta prohibición con intervenciones telefónicas, contactos con mujeres externadas y entrevistas a activistas, artistas y personal penitenciario sobre el encierro y la pandemia en prisión.

Era claro que lo que nos convocaba fue el acto de nombrar mediante una intervención colectiva y oblicua con el fin de producir una narrativa explicativa. Esta intervención comparte una premisa de metodología feminista y es también producto de un actuar desde pedagogías críticas que resuena con el trabajo hecho con mujeres presas durante todos estos años: el trabajo de producción de palabras, nociones y gramáticas que desplacen el acontecimiento penitenciario en la pandemia como incierto e invisible, a un evento cuyo

entendimiento puede ser transformador. Emanuela Borzacchiello (2016) se pregunta por la *memoria caliente*, aquella que encarna violencia, tensiones radicales de la siguiente manera: ¿cómo recolectar, sistematizar y preservar de manera rigurosa todo el material que tenemos *entre las manos*? Borzacchiello (2016: 349) subraya: “buscamos construir abordajes metodológicos para narrar la realidad del sufrimiento y desarrollar técnicas de recolección de testimonios que impliquen un acercamiento respetuoso a los protagonistas y a los contextos sociales en los que están insertos”. No hablamos de otra cosa que de la producción de nociones y conceptos teóricos que se articulen en los vacíos de la narración. Teorizar desde esta perspectiva significa completar una narración inacabada de forma tal que haga sentido colectivamente y en particular a aquellos sujetos que han sido vulnerados:

El punto crítico que elabora es para enfatizar que la producción de teoría feminista es compleja, que es una práctica menos individual de lo que creemos y que usualmente emerge de la vinculación con fuentes colectivas. En resonancia con las teóricas feministas, especialmente las mujeres de color que han trabajado de modos consistentes para resistirse a la construcción de fronteras críticas restrictivas dentro del pensamiento feminista [...] nos incentiva a tener una amplia perspectiva del proceso de teorización (Hooks, 1994: 126-127).

Desde un resguardo colectivo, ingeniamos instrumentos y pedagogías que nos pusieran en contacto con el encierro de mujeres. Si bien el encierro es sustancialmente distinto para las de dentro y los de fuera, el contacto y la precipitación de la universidad, como institución pública hacia las urgencias sociales, acercó a presas, estudiantes, académicas y artistas de maneras distintas y nos contagió de las maniobras y estrategias de mujeres acusadas de fracasadas, pero particularmente exitosas en la sobrevivencia de los múltiples encierros, los que han vivido y a los que han sido sometidas.⁵

5 Además de la interrupción por la pandemia, quienes integramos el proyecto habíamos vivido otro acontecimiento singular: por cinco meses y diez días la FFYL fue toma-

Pedagogía del fracaso: nuevas formas de hacer

Más allá de la frustración de no poder trabajar como lo habíamos venido haciendo con las mujeres presas, la *pedagogía del fracaso* se presentaba nuevamente para mostrarnos que la extrema dificultad de nuestro ingreso a la cárcel debía tener como consecuencia un giro en nuestras formas de hacer. El trabajo con metodologías feministas y en prisiones, con su estricta y muchas veces bizarra normativa, nos ha hecho expertas en administrar, asimilar y en ocasiones transformar resultados adversos (fracasos), al igual que a las mujeres presas. En este caso, la prohibición nos inspiró a cruzar otras fronteras y nos volvió avezadas expertas en tecnologías como la producción del fanzine. También nos obligó a recuperar trabajos anteriores, memorias, videos y grabaciones. Asimismo, buscamos a compañeras egresadas del penal, revisamos protocolos, leyes y normativas jurídicas. Nos acercamos a la noción de archivo que incorpora gestos, actividades, fracasos y pérdidas:

El archivo es, entonces, un conjunto de documentos que difiere de la biblioteca o de la colección, ya que refleja el conjunto de actividades de documentación del creador, los mecanismos y el orden de producción de documentos, pero también los defectos y las pérdidas. A partir de su historia y de las definiciones formales podemos entender cómo el archivo es una lente distorsionada, no un espejo fiel de la realidad (Borzacchiello, 2016: 361).

La prohibición de ingreso nos acercó de forma oblicua al penal, pero también a la revisión de nuestra producción y directa-

da por un grupo, el de Mujeres Organizadas de la FFYL (MOFFYL), para denunciar y hacer visibles las omisiones de protocolo y de las autoridades frente al acoso y el hostigamiento sexuales. Un importante número de becarias, servicios sociales, tesisistas y alumnas del proyecto formaban parte de esta facultad, de manera que al entrar en el confinamiento sanitario ya llevaban meses sin poder acudir a ella. Ambos acontecimientos, la toma y la pandemia, se traslaparon y así el encierro, el castigo, la pérdida de derechos, el acento de sufrimiento en mujeres presas y estudiantes y la necesidad de pensar en medidas de apertura, crítica, entendimiento y salida de los encierros se tornaron más intensos.

mente a cuestionar y transformar nuestras formas de hacer. Como suele suceder, nos vimos a nosotras mismas al mirarlas a ellas. Revisitamos la universidad y sus promesas y el sistema penitenciario y sus excesos. Entre estas dos instituciones —sus fracasos y sus posibilidades— navegamos para concretar un relato que nos permitiera derivar lo que venimos buscando hace más de una década: mirar a las mujeres en este nuevo encierro y facilitar su palabra y comprensión.

Nuestras vidas están mayormente dirigidas hacia la evasión del error y del fracaso, en una palabra, hacia el éxito. El fracaso nos iguala con las presas y la necesidad de entenderlo desde otras derivas. El fracaso nos coloca en sintonía con perspectivas, como la feminista, que abren el entendimiento desde nuevas nociones de archivo y desde la noción de acontecimiento, como una situación para la cual seguimos buscando palabras y nociones que expliquen la frustración, la desilusión, la amargura y la rabia de muchas mujeres encerradas (y no sólo en prisión).

En el trabajo con las presas la revisión de la sensación de *mujeres fracasadas* es central. Malas madres, malas mujeres, fallidas en su condición de cuidadoras a las cuales se les exige ejemplaridad. Una de las máximas de todos los feminismos —el europeo de Virginia Woolf, el fronterizo de Gloria Anzaldúa y el interseccional de Bell Hooks— es la consideración ante el fallo del mandato de la feminidad y del ser mujer, como sinónimo del éxito de un proyecto colectivo que escape a esos encierros que desfiguran a las mujeres, al hacerlas presas de escenarios que cumplen con los requisitos de una feminidad como engranaje de un sistema social que las minimiza. La impronta del fracaso como escape, como negación de un futuro cautivo, es que permite la fuga del mandato femenino y su estrecho porvenir. El fracaso social de los mandatos de la feminidad nos coloca —algunas veces amargamente— ante las puertas de la emancipación. Las perspectivas de género permiten una mirada distinta al porvenir de las mujeres y, si se trata de mujeres en prisión, abren camino a nociones de futuro, muchas veces canceladas para ellas.

Freire también nos habla de algo parecido al fracaso como acontecimiento, en la búsqueda de lo imposible, de lo inenarrado. En su último libro, *Pedagogía de la esperanza* (1997), trabaja con lo que no ha sido hecho y parece imposible de ser concebido, lo que él llama *inédito inviable*. Esta noción representa un intento por acceder a un relato que reconfigure el acontecimiento desde parámetros propios: aquello que propone el renacimiento de la esperanza, una alternativa a la educación bancaria, que supone como éxitos la memoria, la repetición y la acumulación de información (ver Rojo, 1996). Así, en la narración de esa historia que nos falta, nos enfrentamos al olvido, impulsamos la creación y la incipiente recuperación de información, partiendo de las posibilidades de la esperanza y su solidaria contraparte: la acción. Freire y su invitación apasionada a la esperanza —a lo inédito inviable— y, por ende, a la revisión del fracaso, nos incita a hacer de otra manera.

Encuesta imposible

Tuvimos que dar un giro y plantear una encuesta que nos permitiera resonar con las voces de las mujeres presas y así escuchar los efectos de la pandemia, desde la voz de autoridades encargadas de la impartición de justicia, de funcionarios del sistema penitenciario, de personal de guardia y custodia, de mujeres egresadas del sistema penitenciario, de estudiantes de derecho, de creadoras, artistas y de la sociedad. La bautizamos como la *Encuesta imposible II*, que seguía a la posible, cuando aún no calibrábamos la radicalidad de las medidas en la pandemia (imagen 5).

Organizamos las preguntas y las dividimos, según su contenido, en los cuatro apartados del fanzine (ver página 398). Algunas de las respuestas más explicativas fueron las siguientes:

Dicen “¿qué pasó? ¿No van a venir?”. Les respondemos “no, ahorita está detenido”. Les ha impactado mucho porque todos los juzgados han dejado de trabajar y a muchas de ellas se les han detenido sus

procesos. Sí les ha afectado mucho, mucho, emocionalmente [funcionaria del Sistema Penitenciario, Área de Cultura y Deportes].

Lo primero que ha hecho este encierro es acentuar y sacar a la luz con aún más fuerza la enorme desigualdad social. [Maite Zubiaurre, profesora y artista aliada de Mujeres en Espiral].

Sí, he experimentado el confinamiento en esta contingencia por el covid-19. Al principio me resultó estresante no poder salir, pero después de una semana, empecé a ocuparme en leer, tomar clases en línea. Las tareas del hogar ocupan mucho tiempo, ya que la asistente también debía quedarse en su casa, para su protección y la nuestra. Actualmente se me pasa el tiempo muy rápido y nos hemos organizado, mi hijo, su novia y yo para dividir tareas, hacemos ejercicios y jugamos dominó [funcionaria del subsistema penitenciario].

Me gustaría pensar que, con su sana distancia, cuentan con un espacio al aire libre para poder caminar, estirarse y ver el cielo [Ricardo Cortés].

Lo que sí sabemos es que, desde el mes de marzo, diferentes cárceles de México han puesto sus talleres de costura en marcha para la confección de estas prendas que hoy son parte de nuestra vestimenta. Aquí, en México, su uso no es nuevo: fueron utilizados durante la pandemia de gripe A [H1N1] en 2009, y volvieron a tomar las calles en el reciente terremoto de 2017 [mujer egresada de Santa Martha].

Es una situación económica, que se puede llamar devastadora en estos momentos y pues creo que sí, así, sin haber esta enfermedad del covid, creo que la verdad no había lo que había que tener de atención. Las compañeras tenían que luchar diariamente con una atención médica de ir en la madrugada para ser atendidas [Jackeline, egresada].

Mi pesimismo ha aumentado, empecemos por ahí, y mi fe en el arte como arma contra la injusticia social se tambalea, siempre se tambaleó [...] pero ahora aún más: ¿sirve de algo ponerle palabras e imágenes al sufrimiento de los otros? ¿O es mejor tirar *el pincel o la tijera* (en mi caso que fundamentalmente *collage*), y más bien y utilizar las

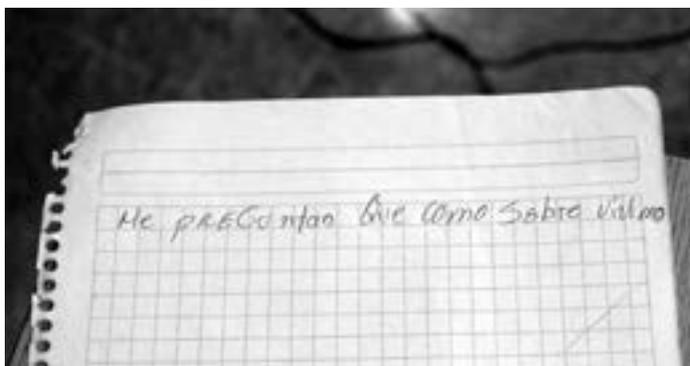
manos para ayudar *directamente* y sin la mediación del arte? [Maite Zubiaurre profesora, artista aliada de Mujeres en Espiral].

La justicia, como los tamales, depende de dos partes. Por un lado, de los jueces quienes son los encargados de buscar un resultado con base en las leyes respectivas, pero un resultado que tome en cuenta las cuestiones de cada caso en particular. Por otro lado, los abogados, el relleno, porque de éstos depende la posibilidad de una persona de defenderse [estudiante de Derecho-ITAM].

¿Habrá lo necesario para combatir el virus? No quiero pensar más. A nadie le importa lo que pasa dentro, si no pueden solucionar lo que pasa afuera [Guadalupe Jiménez Mujer, egresada].

IMAGEN 5

Me preguntan que cómo sobrevivimos



PEDAGOGÍAS DEL CONTAGIO

En esta sección, además de las respuestas a la *encuesta imposible*, se incluyó un ejemplo de la revisión de talleres, cortometrajes, productos artístico-pedagógicos y jurídicos, llevados a cabo con las mujeres presas. Comento brevemente uno de ellos: el trabajo con del colectivo artístico *queer* denominado O.R.G.I.A.,⁶ invitado en 2018

6 O.R.G.I.A. es un grupo de académicas activistas conformado por Beatriz Higón, Carmen Muriana y Tatiana Sentamans que desde 2001 plantea su investigación y crea-

a la UNAM a trabajar con el proyecto Mujeres en Espiral en un taller al cual titulamos Escribir el Cuerpo: Notaría (Registro de Propiedad) del Deseo en Prisión. La sección incluye la totalidad de los dibujos producidos en este taller por el grupo. Con el fin de visibilizar algunos de los trabajos revisados, relato su contenido y algunas de las maniobras llevadas a cabo. Dado que el fanzine presenta por primera vez los dibujos hechos por el colectivo O.R.G.I.A. producto del taller, me parece adecuado reseñar esta actividad en este contexto. Los dibujos y el taller muestran algunos de los juegos posibles en el encierro. Nos hablan justamente de aquellos hallazgos encontrados en espacios oscuros y del castigo.

Escribir el cuerpo: notaría (registro de propiedad) del deseo en prisión

En 2018 consensuamos con las mujeres presas trabajar formas de autorrepresentación que lograran dos cuestiones, por un lado, redefinir lo que significa ser mujer y estar presa; por otro, relevar aquello que pudiera ser registrado como rasgo común de las allí encerradas. Uno de los fundamentos de nuestra metodología es que trabajamos con lo que las mujeres presas consideran útil, importante o de interés para ellas. La respuesta al trabajo de ese año fue consensuada rápidamente. Si hay algo que representa a las mujeres presas de Santa Martha es que cuentan con grandes poderes: “Y es que sólo un superpoder explicaría que sobrevivan a esas condiciones (no humanas) de existencia” (Mujeres en Espiral, 2020: 56). Planeamos representar esos superpoderes a partir de la descripción de una escena que aludiera a un placer, que pudiera poner en juego su deseo. La idea era producir un relato, ausente en prisión, y para muchas de ellas ausente mucho antes, que hiciera visibles sus superpoderes, pero no para cuidar o proteger a la familia, sino para otorgarles placer a ellas.

ción artística en torno a cuestiones relativas al género, al sexo y a la sexualidad, desde un posicionamiento feminista y *queer/cuir*.

Para relevar el deseo y el cuerpo entretenido entre muros penitenciarios y universitarios desarrollamos un taller que permitiera a las mujeres que deben vivir el encierro con los ojos abiertos cerrarlos (entrar *en sí* para *salir de sí*) y así concebir su deseo como hallazgo.

La finalidad del ejercicio fue que las mujeres readministraran la narrativa prescrita (*script*) que las ubica como mujeres entre superpoderosas y fallidas, que han fracasado— al estar presas— en el ejercicio del supercuidado y el servicio hacia los otros (Juliano, 2009) y la reorganizaran como una puesta en escena del reconocimiento de su placer, como el retorno a *sí mismas*. Un cuerpo que aspira y conspira (entre paredes, entre miradas) a la construcción de una representación del deseo propio como superpoder.

¿Qué significa —en términos experienciales y jurídicos— ser capaz de narrar con autoridad el acto de placer, asumido desde una culpabilidad estructural? Significa poder modificar el relato que lo constituye, a partir de la generación de secuencias narrativas que tomen los muros que encierran su comprensión (Bruner, 1991).

El ejercicio se juega entre sujetos de la narración —escribanas-dibujantes— y relatoras del superpoder. La construcción de la escena de enunciación del deseo se llevó a cabo en parejas. Una mujer presa, *relatora* del deseo, frente a una estudiante o académica, como *escribana* atenta al relato y los detalles. Entre ambas diseñaron verbal, textual y gestualmente el superpoder, el espacio y narrativa del deseo (Belausteguigoitia, 2010). Las universitarias-escribanas representarían con imágenes, dibujos, palabras, trazos, ilustraciones de los relatos, las palabras y gestos de las mujeres presas, quienes serían las relatoras (imagen 6).

Plantada y sin titubeos

Detalle a continuación el trabajo que llevamos a cabo Edith, presa en el Centro Federal de Reinserción Social (Cefereso) Santa Martha y yo, relatora de sus descripciones. Edith se quiere en vuelo: vestido plateado abierto a los lados, escote profundo, senos morenos y contorneados, firmes; grandes aretes que cuelgan hasta la base del cuello, que brillen mucho, que no pesen. El pelo es vital, es el

centro del dibujo junto con las plantas de los pies. Edith resalta los extremos del cuerpo: el pelo (suelto y libre) y las plantas de los pies (firmes y sólidas) (imagen 7).

IMAGEN 6

Escribana y relatora



IMAGEN 7

Relato del deseo y superpoder



Dos detalles resaltan, el primero que subraya que vuela y con ella su larga cabellera. El segundo es que lo hace descalza, no quiere

perder el piso y pretende que las plantas de los pies le garanticen la certeza de un vuelo plantado, oxímoron contundente: volar sin perder el piso. Demanda que sus aterrizajes sean como rayos que caen y conectan el cielo y la tierra por un instante. En ese relámpago cae siempre de pie, con las plantas de los pies firmes en la tierra. “Mi superpoder es el plantarme”, dice Edith, y remata: “plantarme sin titubeos”. Un vuelo alto, que lo vea todo, ser la que mira y vigila desde lo alto, no la que es mirada y vigilada desde lo más bajo. El dibujo terminado por el grupo O.R.G.I.A. recoge detalladamente las especificaciones de Edith (imagen 8).

IMAGEN 8

Traducción y dibujo del relato de Edith por el grupo O.R.G.I.A.



Edith es una mujer acusada de *homicidio en razón de parentesco con premeditación* a su marido, un hombre muy violento según testigos y su propio testimonio. El contacto con *Mujeres en Espiral* le ha permitido formarse desde la producción del trabajo artístico-pedagógico y jurídico de objetos tales como murales, cortometrajes y fanzines. En la Clínica de Litigio Estratégico con Enfoque de Género, Marisela Escobedo,⁷ perteneciente a nuestro proyecto, construimos un amparo a su favor, que intenta mirar el caso como

7 Cuando se llevó a cabo el amparo de Edith, el coordinador de la Clínica era el licenciado Luis Alberto Muñoz y la licenciada Gladys Morales trabajaba como abogada junior. El caso sigue en litigio.

de legítima defensa. Desde el enfoque artístico-pedagógico y jurídico iniciamos este amparo como cambio de contenido del relato jurídico y subjetivo. Este cambio significa la construcción frontera (entre lo artístico-pedagógico y lo jurídico) de un nuevo relato. Ella sabe lo que un relato modificado significa: plantarse frente a la justicia.

El trabajo del taller y el trabajo jurídico correspondiente al amparo le permiten desplazarse de sentirse culpable de un homicidio a recontar el acto como de legítima defensa. Durante nuestro trabajo en el taller, Edith recibió la visita del equipo forense de la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México (CDHDF), que recababa pruebas para justificar el amparo.

Para su defensa (procesada por nuestra Clínica de Litigio Estratégico en ese momento) requerían de evidencia en su cuerpo de la violencia del marido hacia ella. Edith enlista las heridas en su cuerpo en un instrumento que la CDHDF le proporciona: tres heridas con desarmador en el brazo izquierdo, dos con punzocortante en el derecho, 32 mordidas en la espalda, así como varias heridas con cicatriz en la cabeza.

El acto de plantarse —plantar— refiere varias significaciones: colocar una semilla en la tierra, poner derecha una cosa o fijar verticalmente algo, también situarse contundentemente frente a una persona, responder de forma decidida. Esther planta un cuerpo vertical, en vuelo. No es la mujer derrotada, está de pie. ¿Dará como semilla la palabra que la colocará (plantará) de forma distinta frente al juez?, ¿tendrá alguna implicación este acto? Por lo pronto el amparo realizado por el proyecto sigue su curso.

Durante la construcción de la escena del deseo y de su superpoder me repite que se quiere “plantada, quiero aterrizar desde arriba como un rayo y caer de pie, con los pies desnudos tocar la tierra e inmediatamente plantarme.” Con las plantas de los pies en la tierra puedo hablar sin titubeos: “¿tú quieres plantarte, Marisa?”. Edith se incorporó y me dijo “Mira, así te plantas”. Sonriente, extrovertida y divertida me invitó a pararme junto a ella (imagen 9).

IMAGEN 9

Plantada



LO JURÍDICO Y LAS NOCIONES FALTANTES: CO-RELATOS Y CORRELATOS

El taller del trabajo revisado para el fanzine muestra la necesidad de dos cosas: de un ejercicio de las mujeres de conectar el lenguaje con el deseo y de articular un relato que las saque del espacio penitenciario para introducirlas de *otra manera* al escenario jurídico y que les permita defenderse más eficientemente. Sin duda, un manejo y conocimiento del lenguaje jurídico es imprescindible. Cada apartado del fanzine consta además de respuestas a la encuesta y de un acercamiento a prisión desde otros lenguajes, en particular desde un correlato jurídico. Al fanzine en su conjunto lo atraviesa una comprensión del aparato jurídico que rodea a las mujeres presas, colapsado durante la pandemia. Como ejemplo destaco el correlato jurídico de la sección del Cubrebocas, que definimos como:

Cubrebocas: herramienta de triple función. Puede servir como método de protección, represión o de resistencia. En principio anula la entrada y salida de secreciones. Al generar distancia, nos obliga a poner atención a otras formas de comunicación y lenguaje verbal o no verbal.

Utilizarlo agudiza nuestro sentido de la vista y nos obliga a identificar y a reconocer a lxs otrxs a través de la mirada (Mujeres en Espiral, 2020: 42).

El correlato jurídico fue creado para hacer visibles los vocabularios jurídicos que bajo esta definición ofrecen tanto protección y formas de resistencia, como represión. Así consensuamos las siguientes aportaciones desde el lenguaje jurídico en el fanzine:

1/*Garantías judiciales*: mecanismos de protección que establecen las normas a favor de las personas para reclamar el respeto y protección de sus derechos. 2/*Derecho a la salud*: acceso a servicios de calidad que protejan la salud de los seres humanos. El Estado debe garantizar que este derecho sea protegido, respetado y garantizado. 3/*Medidas precautorias*: decisiones que toman los juzgadores para proteger a las personas que se encuentran en una situación de riesgo a petición de parte [...] 6/*Audiencia*: es uno de los pocos momentos donde las personas privadas de libertad pueden interactuar con los jueces y juezas. Las audiencias se desarrollan siguiendo un protocolo estricto y las personas privadas de su libertad sólo tienen permitido hablar cuando el juez o jueza lo autoriza. 7/*Interdicción*: determinación de un juez para suspender total o parcialmente el ejercicio de determinados derechos de una persona por padecer una enfermedad o una situación que afecta su capacidad para tomar decisiones. La persona sujeta a una interdicción sólo puede ejercer sus derechos y contraer obligaciones por medio de un tutor. 8/*Estado de emergencia*: medida temporal adoptada por un Estado para enfrentar situaciones excepcionales que afectan el orden público y la seguridad nacional. Durante el régimen de excepción, el gobierno suspende el ejercicio de algunos derechos con el propósito de salvaguardar el bienestar de la población (Mujeres en Espiral, 2020: 44).

EGRESO. DESHACER LA CÁRCEL

El fanzine concluye con este apartado, en el cual hacemos un recuento de las leyes e iniciativas que han sido diseñadas por las

autoridades gubernamentales y penitenciarias con el fin de enfrentar la pandemia y dar cuenta de la crisis penitenciaria en términos jurídicos. Recojo aquí lo esencial.

En México, como en muchos otros países, las autoridades han tenido que reconocer la existencia de una crisis penitenciaria. La población penitencia sufre permanentemente las consecuencias del fracaso de los sistemas de reinserción social y ahora también se enfrenta con una epidemia. Lo que hemos aprendido es que el encarcelamiento no es, en la mayoría de los casos, una medida adecuada para restaurar el *orden social* y aún estamos muy lejos de que los jueces de ejecución implementen esta ley con todo su potencial.

Una estrategia más para mitigar los riesgos de contagio por el covid-19 en los centros penitenciarios es la aplicación de la ley de Amnistía, aprobada el 22 de abril de este año. Esta norma representa un avance importante para nuestro sistema de justicia, pues reconoce que históricamente se ha encarcelado a los sectores más vulnerados de la población mexicana. Mujeres que abortaron, indígenas que no contaron con traductor y madres que accedieron a transportar sustancias psicotrópicas para alimentar a sus hijos e hijas son algunos de los supuestos que prevé esta norma para conceder la libertad a las personas presas. La comisión responsable de tramitar las solicitudes de amnistía comenzó a trabajar el 23 de junio, dos meses después de la aprobación de la ley. En consecuencia, aunque la Secretaría de Gobernación ha recibido más de 2 000 solicitudes,⁸ a la fecha no se ha autorizado ni una sola liberación con fundamento en esta norma. Sin restarle valor a esta ley, la estrategia para reducir los riesgos de contagio en las prisiones por medio de la puesta en libertad de las personas que no representan un “riesgo social” sólo será efectiva si las amnistías se tramitan a la par de los beneficios considerados en la Ley Nacional de Ejecución Penal.

Con el temor latente de que el covid-19 las alcance, enfrentando la restricción de las visitas y la pausa de sus procesos judiciales, las expertas en confinamiento de Santa Martha han seguido las medidas sanitarias con disciplina: usan cubrebocas regularmente,

8 Este dato fue proporcionado por la secretaria de Gobernación, Olga Sánchez Cordero, a través de un comunicado de prensa publicado el 23 de junio de 2020.

se mantienen en sus estancias para cumplir con las reglas de distanciamiento y se encargan de la limpieza del reclusorio. La respuesta de las mujeres que habitan en este centro de reclusión es una manifestación de responsabilidad social que se ha podido observar en otros países latinoamericanos, como Argentina y Paraguay.⁹ Sirva este momento para derribar esa imagen que representa a las mujeres privadas de la libertad como personas conflictivas y peligrosas, que no se ajustan a las disposiciones institucionales.

Desde Mujeres en Espiral consideramos necesario plantear que los problemas del sistema penitenciario no se terminan con la liberación de las personas privadas de la libertad. Debido al fracaso del sistema de reinserción social, es muy probable que numerosas reclusas, una vez liberadas, no tengan dónde vivir porque, durante el cumplimiento de su sentencia, suelen perderlo todo: familia, capital, salud y hogar. Con mucha seguridad tampoco tendrán acceso a fuentes de trabajo (imagen 10).

IMAGEN 10

Ficha signalética



- 9 Estas experiencias fueron compartidas por Xavier Arenses, jefe del Servicio Penitenciario de la ciudad de Buenos Aires y Cecilia Pérez Rivas, ministra de Justicia de Paraguay, durante el congreso virtual Pensar la Cárcel Después de la Pandemia, organizado el 13 de abril de 2020 por la Asociación Pensamiento Penal.

Nuestra experiencia nos ha enseñado que las mujeres quedan absolutamente despojadas de vínculos familiares, redes de apoyo y recursos económicos. Muchas de ellas recurren a la prostitución y otras terminan regresando a la cárcel al encontrarse, nuevamente, en una situación que las acerca a las actividades delictivas con el propósito de subsistir o hacerse cargo de sus familias.

Lo imposible de nuestras misiones nos deja claro que hemos de producir un nuevo giro: diseñar de mejor manera la gestión y autogestión de miradas críticas y de acceso a formas de reconocimiento de deseos y derechos de las Mujeres en Espiral de dentro —las mujeres presas— y de fuera —estudiantes, académicas, activistas y artistas—. Cada apartado de este fanzine invita a entrar de cuerpo entero por una ventana, por una rendija en las prisiones de tantas mujeres: las prisiones reales y las que todos los días se construyen para ellas. Entrar a estos espacios olvidados y oscuros, llenos de mujeres con posibilidades de juego, crítica y emancipación nos obliga a continuar el trabajo e imaginar cómo hacerlo en tiempos de pandemia.

REFERENCIAS

- Anzaldúa, Gloria (2014), *Borderlands/La frontera: la nueva mestiza*, México, PUEG-UNAM.
- Badiou, Alain (1999), *El ser y el acontecimiento*, Buenos Aires, Manantial.
- Belausteguigoitia, Marisa (2012), “Pedagogía en espiral: los giros de las teorías de género y la crítica cultural”, en Marisa Belausteguigoitia y Rían Lozano (eds.), *Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas*, México, PUEG-UNAM, pp. 21-40.
- Belausteguigoitia, Marisa (2010), *Pintar los muros. Deshacer la cárcel*, México, PUEG-UNAM.
- Borzacchiello, Emanuela (2016), “Pensando en la construcción de archivos feministas en tiempos de violencia: elementos de análisis”, en Norma Blazquez y Martha Castañeda (coords.), *Lecturas críticas en investigaciones feministas*, México, CEIICH-UNAM, pp. 345-370.
- Bruner, Jerome (1991), “The narrative construction of reality”, *Critical Inquiry*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-21.

- Davis, Angela (2005), *Abolition democracy. Beyond empire, prison and torture*, Nueva York, Seven Stories Press.
- De Sousa Santos, Boaventura (2007), *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, La Paz, Plural.
- Derrida, Jacques (1983), “The principle of reason: The university in the eyes of its pupils”, *Diacritic*, vol. 13, núm. 3, pp. 2-20.
- Diamant, Anita (2007), *The red tent*, Nueva York, Picador.
- Freire, Paulo (1997), *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Goffman, Erving (2001), *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gómez-Peña, Guillermo (2005), “En defensa del arte del performance”, *Horizontes Antropológicos*, año 11, núm. 24, pp. 199-226, <<https://www.scielo.br/h/a/a/X4xg9p4zVqFMdSC6q8Xvcfy/?format=pdf&lang=es>>, consultado el 8 de agosto de 2021.
- Hooks, Bell (1994), “La teoría como práctica liberatoria”, *Nómadas*, núm. 50, pp. 123-136.
- IIE (2020), *Presentación de fanzine “Cuerpos y anticuerpos. Maniobras y otros contagios en tiempos de pandemia”*, video, 6 de agosto, <<https://www.youtube.com/watch?v=rDY6oULMBX8>>, consultado el 30 de junio de 2020.
- Juliano, Dolores (2009), “Delito y pecado. La transgresión en femenino”, *Política y Sociedad*, vol. 46, núms. 1-2, pp. 79-95, <<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0909130079A>>, consultado el 20 de agosto de 2021.
- Lacan, Jacques (2012), *Hablo a las paredes*, Buenos Aires, Paidós.
- Lacan, Jacques (1973), “Función y campo de la palabra y el psicoanálisis”, en *idem*, *Seminario 1. Los escritos técnicos de Freud*, Buenos Aires, Paidós, pp. 343-356.
- Lozano, Rían (2012), “Indignación y vueltas pedagógicas. Escenarios del Programa Universitario de Estudios de Género”, en Marisa Belausteguigoitia y Rían Lozano (eds.), *Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas*, México, PUEG-UNAM, pp. 41-50.
- Mujeres en Espiral (2020), *Cuerpos y anticuerpos. Maniobras y otros contagios en tiempos de pandemia*, México, UNAM-IIE-FFYL-PUDH/

- Cátedra Anetta Nicoli/Universitas Miguel Hernández, <http://www.esteticas.unam.mx/sites/default/files/files/fanzine-cuerpos-Y-anti-cuerpos_300620.pdf>, consultado el 18 de junio de 2021.
- Rancière, Jacques (2016), *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Rancière, Jacques (2000), *El reparto de lo sensible. Estética y política*, Santiago de Chile, LOM.
- Rancière, Jacques (1990), *En los bordes de lo político*, Buenos Aires, La Cebra.
- Rajo Ustaritz, Alejandro (1996), “Inédito viable. Imposible hasta que se hace. El caso Pablo”, *Perfiles Educativos*, núm. 74, pp. 21-24, <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207402>>, consultado el 15 de octubre de 2022.
- Torres Roberto y Horacio Camerlingo (2017), “Programa 5 (audio): Badiou, acontecimiento y verdad”, audio, *Seminario on line Psicoanálisis y Política*, 16 de octubre, <<https://www.robertotorres.com.ar/badiou-acontecimiento-y-verdad/>>, consultado el 22 de agosto de 2021.

IV. CONSTRUYENDO SIGNIFICADOS, DIÁLOGOS Y HORIZONTES

Observaciones socioantropológicas sobre la creación estética y los talleres artísticos en prisiones capitalinas

Víctor A. Payá y Jovani J. Rivera

Y entonces te pones a soñar, a recordar lo pasado, y surgen amplios y brillantes cuadros, evocados por la fantasía; se recuerdan aquellos detalles que en otro tiempo no habríamos recordado ni nunca nos habrían hecho tanta impresión como ahora.

Fiodor Dostoyevski, *Memorias de la casa muerta*

INTRODUCCIÓN

El principal objetivo del presente capítulo es analizar el ámbito de la producción y de los talleres artísticos en las prisiones, tal y como nosotros hemos podido observarlos, en nuestra experiencia en cuanto etnógrafos de la prisión, sociólogos de la cultura del encierro y azarosamente como docentes de prácticas artísticas en centros capitalinos de reclusión. Sobre todo, nos interesa explorar las contradicciones de este tipo de espacios, de entre las que destaca el hecho de que en su faceta formal instituida los encuadres de educación artística empatan de manera sugerente con los actuales marcos de reinserción social, que podrían apropiárselos como estrategias de resocialización, terapéuticas o simplemente ocupacionales. Sin embargo, activan continuamente una dimensión informal instituyente que se contrapone de continuo a sus metas.

El personal penitenciario suele considerar que las prácticas artísticas contravienen a la representación clave de la estancia en

reclusión: el castigo. Como muchas estructuras institucionales, esta se hace inteligible en un dicho compartido por el personal y los prisioneros, que dicta que estos últimos no están en la prisión de vacaciones.¹

Conviene señalar que nuestros planteamientos se sustentan en tres tipos de material empírico: a) las observaciones directas y experiencias subjetivas como investigadores, que han sido plasmadas en diarios de campo;² b) las conversaciones cotidianas e interacciones con prisioneros (hombres y mujeres) y también con el personal (los grupos de especialistas institucionales, seguridad y custodia, funcionarios), algunas registradas también en notas de diarios de campo y otras transcritas en forma de entrevistas en profundidad; c) obras, plasmadas en fotografías que dan cuenta de artesanías, pinturas, *collages*, esculturas, grafitis, tatuajes o incluso pequeños mensajes estetizados para el exterior; así como otras evidencias escritas, como pequeños relatos o poemas que fueron compartidos con nosotros por algunos de los internos.

- 1 Por supuesto hay variantes. En la enunciación de los prisioneros es “no estamos aquí de vacaciones” y en las charlas cotidianas entre empleados y visitas se usa como “parece que están aquí de vacaciones”. Todas pueden ir de la mano del imaginario de que la prisión es el hotel más caro del mundo, con el que los prisioneros abordan lo oneroso que es sostenerse con vida y con un mínimo de bienestar dentro de los penales.
- 2 A finales de la década de 1990 Víctor A. Payá llevó a cabo un primer trabajo de campo que comprendía observación directa y entrevistas en profundidad que tomaban como eje los tatuajes y las experiencias de los prisioneros, así como pequeños talleres de literatura, enfocados sobre todo en cuentos, que se realizaron en el Reclusorio Preventivo Sur, la Penitenciaría de Santa Martha Acatitla y el entonces Reclusorio Femenil de Tepepan. En 2008, Payá (esta vez acompañado por un equipo más amplio) volvió a llevar a cabo un trabajo de campo en condiciones similares en los Centros Femeniles de Reinserción Social de Santa Martha Acatitla y Tepepan. De esas investigaciones derivaron los libros *Vida y muerte en la cárcel: estudio sobre la situación institucional de los prisioneros* (Payá, 2006) y *Mujeres en prisión: un estudio socioantropológico de historias de vida y tatuajes* (Payá et al., 2012). Jovani J. Rivera formó parte del equipo de esa segunda investigación y varios años más tarde comenzó a desempeñarse como docente en el ámbito penitenciario como parte del Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social del Distrito Federal (PESCFER) de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), dentro del cual ha estado al frente de grupos en los Reclusorios Preventivos Varoniles Norte y Sur y en el Centro Varonil de Reinserción Social (Cevareso) de Santa Martha Acatitla. En este último penal también condujo, durante la segunda mitad de 2019, un taller de dibujo y pintura junto con Heriberto Alcázar, *El Chino de Tepito*, reconocido tatuador capitalino.

Nuestro capítulo está dividido en tres partes (además de las conclusiones). En la primera abordamos el prolífico ámbito de la producción simbólica en las prisiones y aventuramos algunas hipótesis socioantropológicas acerca de las condiciones que la hacen posible, ya que en sí misma constituye una contradicción, al tratarse de un ambiente de trabajo creativo en condiciones de encierro forzado y bajo el control y mando de distintas figuras de autoridad. Con la clara excepción de los penales de máxima seguridad (que tienen otro tipo de características, pero no prescinden totalmente de los encuadres de educación artística), las cruentas condiciones del encierro en las prisiones de la Ciudad de México no sólo no parecen mitigar las manifestaciones estéticas, incluso aparentan propiciarlas hasta cierto punto. En la segunda parte nos centramos en la contraposición entre las representaciones del castigo, sus prácticas concomitantes y los marcos actuales de reinserción social. Hablamos sobre cómo las representaciones del castigo modelan las prácticas institucionales y, en los casos que hemos llegado a documentar, dificultan a cada paso la impartición de los talleres, su desarrollo y su continuidad, lo que convierte en fallidas las apuestas por institucionalizar en la medida de lo posible los encuadres artísticos o lúdicos, que con frecuencia vuelven a ser relegados al ámbito de lo oculto y criminalizado donde, irónicamente, parecen florecer con mucha mayor naturalidad. Por último, en la tercera parte hablamos un poco sobre el *don*, en una acepción antropológica clásica que es fruto del intercambio entre las personas.

Todo indica que si los encuadres de educación artística están desde el principio destinados a fracasar es porque operan permanentemente con una lógica sacrificial: los talleristas dedican un tiempo considerable a la preparación e impartición de los talleres, pero difícilmente reciben honorarios o apoyo (monetario o en especie) a fin de obtener la materia prima para su óptima realización. Además, tienen que enfrentar engorrosos trámites burocráticos y desplazarse por cuenta propia hacia los márgenes de la ciudad en los que los penales han sido erigidos. En ese ambiente de adversidad para educadores y educandos, no dejan de ocurrir pequeños movimientos subjetivos, breves tomas de conciencia que son fruto de la

experiencia del encierro y del contacto con una serie de actividades artísticas como la literatura, el dibujo, la pintura y otras expresiones visuales. Los prisioneros se saben receptores de dones brindados por sus tutores o maestros, mismos que consideran inestimables —en un mundo donde priva la escasez y la violencia— y tratan de reciprocarse en la forma de obediencia, regalos o constantes agradecimientos. Pequeñas formas de solidaridad con aquellas personas que saben que difícilmente volverán a ver en la vida.

PRIMERA PARTE

Tal vez a algunos colegas interesados en la temática de las prisiones les parezca trivial señalar que éstas son grandes centros de producción cultural, plenos de novedosas palabras, expresiones y movimientos; espacios generadores de prácticas estéticas, lúdicas e incluso mágicas y religiosas. La dimensión simbólica de estos productos constituye una de las grandes contradicciones de las instituciones penitenciarias (una más bien poco trabajada). En tanto que *instituciones totales*, las prisiones operan gestionando (y las más de las veces impidiendo) la comunicación entre los internos y los diferentes grupos (otros internos, funcionarios institucionales, personas del exterior).³ Las prisiones son espacios de exclusión social que buscan internamente aislar o imponer silencio a su población cautiva, a fuerza de controlar sus cuerpos (sus movimientos, formas de pensar) y del gris concreto de sus instalaciones que, al contrario de los objetivos con los que fueron planteadas, parecen exacerbar las posibilidades de la comunicación interpersonal, las prácticas informales, así como las dimensiones estéticas.

Éste puede ser un sugerente regreso a algunas de las ideas expuestas por Goffman (1970) en su hoy clásico *Internados*. Cuando se discute el texto en el ámbito académico, ideas como la *mortificación de yo* suelen (por decirlo de alguna manera) acaparar los

3 La definición es por supuesto de Erving Goffman (1970). En nuestro planteamiento tratamos de retomar su idea acerca de las barreras físicas y simbólicas que son elementos fundamentales del aislamiento desde el que necesariamente tiene que operar una *institución total*.

reflectores y erigirse como nociones centrales para el análisis de los procesos que se viven en instituciones como las prisiones o en situaciones de encierro forzado, dándose por hecho de manera apriorística. Entonces, de lo que se trata es de analizar las diversas figuras que la violencia adquiere en esas condiciones. Muchas veces suele olvidarse el reverso de ese argumento: la reconfiguración estratégica de un yo —lo que Goffman denomina *formas de adaptación y ajustes secundarios*— que una institución casi omnipotente (encarnada por sus especialistas) se encargó de desbaratar.

Es importante observar directamente la dinámica de una *institución total* para recuperar la variedad y la riqueza de las experiencias y las maneras de vivir que alberga. Por ejemplo, una de las primeras cosas que llaman la atención de las prisiones capitalinas es que el homogéneo color beige de los uniformes es siempre objeto de variantes personalizadas —según los parámetros estéticos de la época—, como sucede con los pantalones, camisetas, sudaderas y chamarras. Los cortes de cabello pueden ser otro ejemplo sugerente de esta clase de adaptaciones, aunque responden a múltiples formas de identificación, mientras que los zapatos deportivos tienen un importante correlato con la clase social y la posición diferencial de poder que se ocupa en el interior del penal: quienes usan los modelos más lujosos cuentan con recursos económicos (ya que son adquiridos y casi nunca hurtados) y mantienen cierto control del lugar; en contraste, quienes usan zapatos viejos, sucios o desgastados (las chanclas de goma son el caso extremo de austeridad) son, por lo general, aquellos que carecen de lo más elemental o que lo han perdido casi todo por su dependencia al consumo de drogas.

Algo similar ocurre con el control y el uso diferencial de los dormitorios y camarotes.⁴ Hombres y mujeres encarcelados tratan de hacer de ellos lugares más llevaderos, por ejemplo, para protegerse del frío invernal, los internos colocan tabloncillos u objetos de plás-

4 El tiempo en reclusión ofrece cierta ventaja para conocer la manera de sacar el mejor provecho de la institución. Hay grupos o personas que controlan informalmente los lugares, explotan a otras personas (obligándolas a realizar actividades legales e ilegales) o abusan de ellas. Las prisiones mexicanas no son los pulcros espacios arquitectónicos que se imaginan algunos lectores foucaultianos (pasados de benthamitas), más bien son el objeto de constantes adaptaciones, resignificaciones y disputas.

tico (bolsas, botellas o garrafones) para cubrir las rendijas o huecos que hay entre las celosías o las paredes y así evitar las corrientes de aire. También, para captar la señal de radio o televisión (antes de la digitalización), elaboraban antenas con latas vacías de refresco. Llamen la atención de igual forma los tendederos de ropa improvisados con palos de escoba o el uso de las mismas estructuras metálicas del penal (rejas y postes) con el mismo fin.

Otras adaptaciones son claramente simbólicas e identitarias e implican la improvisación de repisas en las que se colocan objetos personales o religiosos (como los altares a la virgen de Guadalupe, san Judas Tadeo o la Santísima Muerte), o improvisados *collages* que cubren y ornamentan las paredes, realizados con pósters o con recortes de periódicos (sobre noticias del barrio de procedencia, de la propia reclusión o de sucesos vividos en el penal) y de revistas que incluyen imágenes para el deleite de la mirada y la imaginación, donde destacan claramente las figuras femeninas de la farándula, pero también otro tipo de dibujos o representaciones como autos, figuras deportivas exitosas o personajes de caricaturas. Algunos de estos cuadros/*collages* muestran los deseos o intereses de quienes los llevan a cabo. Así, una interna acusada de robar automóviles nos mostraba orgullosa un cuadro hecho en su totalidad con recortes de autos de lujo; otra interna plasmaba su idea de belleza y su orientación sexual a través de un *collage* realizado con imágenes de mujeres desnudas; una más, que anhelaba convertirse en madre, ensambló múltiples representaciones de bebés en un cuadro. La imagen creada es así una ventana a un mundo posible, un espacio de reavivamiento de los recuerdos, añoranzas y fantasías.

El tosco uso de la noción de panóptico, para dar cuenta de objetos reales y metafóricos,⁵ pone el acento en la omnipotente mirada

5 La noción de panóptico aparece en el hoy clásico *Vigilar y castigar* (Foucault, 2008). Los panópticos reales siguen plenamente en uso. En el amplio complejo penal de Santa Martha Acatitla hay por lo menos tres instituciones que los utilizan: a) el Reclusorio Femenil (conocido como Turquesa); b) el penal varonil para primodelinquentes y personas jóvenes con condenas bajas (conocido como Oro); c) el área varonil de máxima seguridad (conocida como Diamante). Ejemplos socorridos de panópticos metafóricos podrían ser los amplios sistemas de videovigilancia de las megalópolis (en la Ciudad de México el C5, compuesto por diferentes C2) y las redes sociales (ampliamente vincula-

de la institución penal (o de los grupos hegemónicos vigilantes) y deja de lado el hecho de que las prisiones están plagadas de intersticios que son simplemente inobservables para el personal en circunstancias normales. En los penales de la Ciudad de México existe toda una estratificación informal de internos e internas que refieren a su condición sexual, función extralegal o situación institucional. Así, la vigilancia requiere del uso constante de una *zona gris*, tal y como la había conceptualizado Primo Levi (2015), es decir, de un conjunto de presos dispuestos a vigilar, delatar a sus pares y no pocas veces a castigar a aquellos compañeros que se resisten a los parámetros del orden institucional informal, como el trabajo forzado de la *fajina* o el pago sistemático por pase de lista. Destacan las figuras de las llamadas *borregas* o *chivas* que dejaron paulatinamente el oprobio y el silencio para institucionalizarse como vigilantes, así como las *mamás de cantón*, es decir, aquellos presos que administran el orden de los dormitorios incluso en ámbitos como la venta o consumo de drogas —ambas figuras entran en el término goffmaniano *conversión*, una especie de identificación y empatía con la autoridad— (Payá, 2006; Goffman, 1970).

En esos intersticios institucionales ocurren claramente ilegalidades (robos, formas de ajusticiamiento, consumo de estupefacientes), pero también estrategias de adaptación que tienen una importante dimensión estética. La gran mayoría permanecen ocultas y con el tiempo pueden llegar a ser gestionadas por alguno de los subgrupos de poder en la institución. Los internos pueden pagar una cuota al personal de seguridad y custodia para que éstos respeten la ornamentación de los espacios, los altares religiosos, los libros, fotografías o materiales diversos con los que los internos decoran su entorno ya que, como sabemos, los reglamentos prohíben esa clase de uso. Lo que impera, finalmente, es la discrecionalidad de las autoridades. Otro ejemplo interesante es el de aquellos internos que profesionalmente tatúan dentro de las cárceles, quienes pagan cuotas de manera permanente para llevar a cabo un oficio que, sin

das con cámaras fotográficas y de video), que sostienen una ilusión de que buena parte de nuestra vida cotidiana es visible y se somete al escrutinio de los demás (imagen un tanto exagerada).

duda, forma parte de las estrategias de supervivencia dentro del encierro forzado.⁶

Hace más de un par de décadas, el doctor Carlos Tornero Díaz (célebre ex director de la Penitenciaría de Santa Martha Acatitla y de la entonces Dirección General de Reclusorios del Distrito Federal) señalaba esta otra realidad carcelaria relacionada con las prácticas de resistencia en los reclusorios. Una de ellas refiere a las formas de comunicación, soterradas, crípticas y enigmáticas por parte de los prisioneros. Curiosamente, en representaciones teatrales como las pastorelas hechas por los internos en la temporada navideña, esos códigos se hacían inteligibles en forma de críticas y burlas explícitas hacia las autoridades, quienes reían y aceptaban el instante como parte de una ficción y autoengaño. Por un momento, el discurso oculto de la resistencia se manifestaba con claridad en contra de un sistema injusto y opresivo, aunque dicho *performance* se llevaba a cabo bajo el marco del *teatro penitenciario*, una figura discursiva autorizada por los funcionarios. Una vez concluida la representación teatral, la tolerancia y el buen humor de las autoridades también concluían. Estos dichos y hechos empatan con los planteamientos del antropólogo y politólogo James C. Scott (2007) en torno al *discurso de la resistencia*. Funcionarios y cuerpos policiales saben de la existencia de estas prácticas y discursos ocultos y tratan de combatirlos, aunque no cuentan con todas las herramientas para descifrarlos. En este toma y daca en el interior del encierro existen infinidad de movimientos sutiles, de intercambios, que emergen de una realidad en la que priva la supervivencia del más fuerte. Los silbidos, el caló, los tatuajes, las frases y dibujos en los muros dicen siempre algo más, contienen un plusvalor semiótico para los que permanecen del otro lado del margen.

Los internos consideran que otra de las condiciones que propician la producción estética es la soledad, pero ésta se vive como una tensión interna, una suerte de contradicción. En los viejos mode-

6 Prácticas lúdicas como el juego de poleana (que involucran de continuo apuestas en efectivo) se realizaban *a la sorda*, es decir, en secreto de la autoridad; pero, con el tiempo, han sido aceptadas con todo y sus generosos dividendos (ya sea en la dinámica del juego mismo o en la hoy popular producción y venta del tablero para jugar).

los de prisiones con un corte monástico, de las que se ocuparon magistralmente en sus trabajos Foucault (2008) y Melossi y Pavardini (1980), la soledad era fundamental, un momento de expiación y arrepentimiento. En las prisiones mexicanas, en permanente situación de hacinamiento y violencia, la soledad parece mucho más un estado emocional propiciado por procesos melancólicos de separación de la familia (conocido dentro del argot carcelario como *carcelazo*) de los otros significativos o por el consumo de sustancias, porque los presos difícilmente se encuentran solos, incluso cuando se les aísla en el módulo.

La racionalidad y el orden que pregonan los manuales penitenciarios o el discurso académico sobre las prisiones (por lo menos el jurídico), se ponen a prueba cuando una veintena de hombres tienen que acordar cómo pasarán la noche en estancias de 12 metros cuadrados, atestadas, repartiéndose cada pedazo de piso o muro. Son célebres ejemplos los internos que duermen *de a Cristo* es decir de pie y amarrando sus codos a alguna estructura metálica o los que duermen *de avioncito* sentados en el escusado evocando a un piloto. Los internos representan individualmente o en conjunto una escultura efímera que sólo contemplamos de manera fantasmagórica a través de las imágenes de sus narraciones.

Hay otros escenarios en los que la soledad se abre paso, reclusiones dentro de la reclusión. Nos referimos a los llamados *apandos* o áreas de castigo para aquellos prisioneros que han cometido una falta o participado en algún pleito o conflicto. Los relatos hablan de los apandos como espacios prolíficos para la creación, aunque también sean espacios plenos de angustia y de pensamiento mágico: los prisioneros realizan dibujos y rayones improvisados en las paredes y cuentan historias sobre esas figuras: diablos, dragones y muertes, que afirman muchas veces haber contemplado o experimentado en la realidad.

Los dichos y cotorreos se aprecian en esos muros de ignominia y sumisión. Algunas imágenes pueden interpretarse con los planteamientos del psicoanalista institucional Gérard Mendel (1974), quien propone que los prisioneros entran en estados regresivos, en repliegues al *yo*, en ensimismamientos del cuerpo ante entornos

que difícilmente pueden dominar. El planteamiento evoca también el esquema clásico que los antropólogos sociales propusieron para explicar el funcionamiento de la magia (en sí misma metáfora y ensoñación), práctica que aparece frente a circunstancias que los nativos difícilmente pueden controlar (Malinowski, 1993).

SEGUNDA PARTE

Obras clásicas en las ciencias sociales y la criminología —como las de Rusche y Kirchheimer (1984), Melossi y Pavarini (1980) o el mismo Michel Foucault (1990)— han mostrado el nacimiento de la prisión como un inmenso dispositivo tecnológico de control, disciplinamiento, examen y clasificación de todas aquellas personas juzgadas como criminales. Grandes proyectos de reformación del alma del hombre delincuente, de modificación de la conducta desviada, sustentados en el silencio, el trabajo o la soledad de la introspección religiosa. También han tenido sus propios procesos de transformación, sus desplazamientos. La mirada que antes estaba puesta en el delito y sus condicionantes sociales y políticas se desplazó paulatinamente hacia el delincuente, hacia la intimidad de su ser y la naturaleza de su peligrosidad.

Las primeras décadas del siglo XXI han visto una modernización de ese proyecto, que va aparejada del resurgimiento de las neurociencias y de su interés por la etiología del crimen, cuyo origen busca nuevamente en el criminal, entendiéndolo como un cuerpo en sus aspectos bioquímicos. La mayoría de las veces estos estudios desligan al sujeto de cualquier tipo de trayectoria histórica o social. Apoyados en un discurso que se toma como ciencia pura y dura, los funcionarios hablan cada vez más a menudo de hombres y mujeres que cometen delitos de alto impacto, que son irreformables por su baja tolerancia a la frustración, peligrosidad o por algún diagnóstico de trastorno de la personalidad como la psicopatía.

A la par, podemos constatar cómo las sociedades más avanzadas tecnológicamente y científicamente, que ostentan en su mayoría sistemas de gobierno democráticos —que, se supone, garantizan mayores derechos y libertades para sus ciudadanos—, no parecen

tener ninguna intención real de abolir la prisión ni los sistemas burocráticos y los agentes que les son concomitantes (jueces, abogados, peritos, cuerpos policiacos). Las prisiones forman parte de un gran aparato de administración de justicia que se vive de continuo como un “mal necesario”, imposible de eliminar y cuya reproducción sigue *ad infinitum*, muy a pesar de la modernización de los discursos que apelan por penas sustitutivas o formas de justicia restaurativa. Paralelamente, surgen teorías que justifican los “estados de excepción” y refieren a un derecho penal “del enemigo” que autoriza “arraigos” y encarcelamientos por encima de los derechos humanos más elementales.

El sistema penitenciario forma parte del poder estatal, del ejercicio legítimo de su violencia; por ende, la privación de la libertad institucionalizada en los regímenes democráticos sirve para mantener el orden social ante todos aquellos que son considerados peligrosos para la sociedad o el Estado. El castigo, como institución, cumple con la función de resarcir los agravios morales; es una forma de venganza legal, legitimada por el Estado en favor de la comunidad y una manera de evitar las rupturas del pacto social y también de impedir los desquites, las venganzas personales o grupales como los linchamientos (Garland, 1999). Los regímenes estatales contemporáneos están, en su mayoría, alineados con los supuestos neoliberales que imponen un regreso a las leyes del mercado y una reducción de los Estados a sus expresiones más fundamentales en las que, vale la pena señalar, se han incrementado las inversiones y los gastos en seguridad en detrimento de rubros como la educación, la salud o la vivienda. La seguridad se considera indispensable para el mantenimiento del orden social, ante una realidad en la que las diferentes organizaciones criminales tienen cada vez mayor presencia.

Podría conjeturarse que, ante la caída del *welfare state*, el liberalismo de nuevo cuño se transformó en un modelo de control social, necesario frente al nuevo contexto de apertura comercial y de circulación masiva de mercancías, tecnología y mano de obra. Un escenario en el que también se exacerbó la desigualdad, condenando a la exclusión social y a la miseria a grandes sectores de la

población que se ven destinados, así, a recurrir a circuitos económicos informales, cuando no plenamente ilegales (Wacquant, 2006, 2009 y 2013). Dicho en otros términos, el retiro del Estado del bienestar o de la llamada *economía mixta* no sólo fue aprovechado por los capitales privados que invirtieron en rubros que solían ser públicos (como la educación o la salud), sino también por las organizaciones criminales que se dedican al secuestro, la venta de droga o el robo. Ante la retirada del Estado, el crimen organizado copta a miles de jóvenes que se encuentran a la deriva, desprovistos de trabajo y educación. En este contexto, los movimientos ideológicos a uno y otro lado del espectro político están sorprendentemente en consonancia con la judicialización de la vida cotidiana y el aumento de la vigilancia y la seguridad de la vida pública: partidos políticos, grupos de presión, asociaciones civiles y movimientos de protesta —que luchan por objetivos tan disímiles como la transparencia y el fin de la corrupción, la disminución del consumo de drogas, los derechos humanos o la erradicación de diferentes formas de violencia— claman al unísono por la cárcel como castigo ejemplar para los infractores de la ley.

El Estado democrático actual, de manera paradójica, convive felizmente con políticas criminológicas de cero tolerancia, sigue construyendo cárceles de máxima seguridad e incrementado la presencia de policías, guardias nacionales o militares en las calles. Lo que antes era un ambiente propio únicamente de las dictaduras militares, se convirtió en nuestros días en el orden “natural” de las cosas. Si bien los argumentos centrales para justificar dichas medidas son el aumento de la criminalidad o el sentimiento de inseguridad de la población, lo cierto es que los cuerpos de seguridad tienen otros blancos paralelos (a gestionar o directamente a reprimir) como los migrantes, la población de calle o las colectividades que protestan por sus precarias condiciones de vida. La apertura del mercado y la competencia capitalista produjeron sus propios excedentes humanos: las vidas desperdiciadas de las que habla Bauman (2005).

México está inmerso plenamente en la disputa por los mercados ilegales como la droga o las diferentes formas de tráfico de

personas, que producen miles de muertes, clasificadas por los discursos oficiales como simples “daños colaterales”. La miseria y la desigualdad, la precariedad laboral y la falta de oportunidades culturales y políticas se traducen así en actividades ilícitas, tremendamente redituables desde la lógica del mercado (máximas ganancias a los menores costos). La contraparte es una industria de la seguridad privada en pleno auge: con sus cuerpos de seguridad paralelos a los del Estado, la producción de armas, de blindajes, de cámaras de video. No es de extrañar que algunos barrios, colonias y calles cuenten cada vez con más vigilancia y un número mayor de bardas y cercas. Los complejos de departamentos de lujo, con todos los servicios y su policía permanente, aparecen como los nuevos nichos —con su fantasía de autosuficiencia— que contrastan con esos otros espacios (barrios, guetos, favelas) donde prevalece la exclusión social y la miseria. Se llega incluso a hablar de una nueva *sociedad carcelaria*, que no está muy lejos de los planteamientos generales del panoptismo foucaultiano.

Dentro del universo penitenciario los significantes clave que organizan el imaginario institucional son *enemigo*, *peligrosidad*, *alto impacto*, *máxima seguridad* o *castigo*. Recordemos que la asignación de la pena privativa de la libertad, para aquel que ha roto el pacto social, tiene también una función “pedagógica” (o simbólica), que supone que la falta no volverá a ser cometida por el infractor (o por otros potenciales infractores). El problema es complejo y criminólogos como Nils Christie pusieron en duda desde hace décadas que este tipo de economía punitiva tuviera resultados favorables en la contención de la conducta desviada, ya que no hay evidencia clara acerca de la capacidad inhibidora que pueden tener el dolor o el sufrimiento sobre aquélla (Christie, 1984). En nuestro país se ha constatado que las penas más altas para delitos como el feminicidio o el secuestro no necesariamente han producido una disminución de los mismos.

Respecto de la administración de justicia, si bien el ámbito instituido se decanta por la reforma penal, las penas reparadoras, el respeto al debido proceso, la reinserción social y los derechos humanos, se sigue sin saber qué hacer con el problema que repre-

sentan las prisiones, principalmente aquéllas de mediana seguridad, que son las que presentan los mayores conflictos, niveles de violencia (la lucha por el control del penal, las fugas, los motines, el consumo y venta de droga, los asesinatos y las extorsiones) y de corrupción.⁷ En efecto, la institución penitenciaria y los especialistas en el tema se enfrentan a los múltiples problemas que genera el encierro, agravado por las condiciones de sobrepoblación y escasez, que Loïc Wacquant (2010) denomina *cárceles de la miseria*.

En nuestro país, criminólogos, abogados y periodistas asocian la mayor parte de los males de las cárceles con el autogobierno de los prisioneros, pero omiten señalar que esas formas ilegales de organización son insostenibles sin las redes de colusión que se forman con custodios y autoridades dentro y fuera de los penales. Durante los últimos años, tanto en México como en otros países de América Latina, se han presenciado sangrientos motines y enfrentamientos que muestran cómo los penales son uno más de los territorios disputados por los diferentes grupos criminales. Con el tiempo, la prisión se ha convertido en un extraño palimpsesto en el que quedan superpuestas enmiendas y tachaduras, nuevos conceptos y viejas prácticas.⁸ También observamos cómo sus gigantescas instalaciones, rodeadas por bardas, alambradas y trechos, han sido alcanzadas por una mancha urbana que antes les era lejana.

En el México de hoy, después de la reforma penal de 2015, el sistema no se sitúa más —por lo menos nominalmente— en la figura de la reclusión, sino en el modelo de la reinserción social, inclinando nuevamente la balanza jurídica hacia los derechos de las personas, en detrimento de la mortificación y el castigo. Sin embar-

7 Castigos y violencias se toman, desde el punto de vista del ámbito instituyente, como merecidos para los delincuentes y son bien vistos, cuando no plenamente exigidos, por una opinión pública que fantasea con una suerte de contrasociedad vengadora, que es capaz de imponer por la fuerza una justicia que le es negada de manera constante por aquellos que consideran tibios representantes de la ley.

8 La noción de *palimpsesto*, tal y como la utilizamos aquí, proviene de De Certeau (2010), pero la idea de que podía ser usada para dar cuenta del ambiente de las prisiones proviene nada menos que de Lombroso, quien dedicó uno de sus trabajos a compilar los dibujos y escritos en los muros de las prisiones italianas bajo ese mismo concepto (Lombroso, 1888).

go, es una suerte de apuesta perdida de antemano, ya que la resocialización, readaptación o reinserción de los internos —por medio del trabajo, la educación o los talleres— presenta diversos problemas, entre los que destacan la convivencia obligada con los compañeros, la escasez de materiales y de personal capacitado, además del poco valor agregado de los productos producidos y la falta de sentido y de entusiasmo por las actividades realizadas o propuestas. Aunado a lo anterior, está el inconveniente nada menor de que, una vez conseguida la libertad, los ex prisioneros regresarán al único lugar que conocen, muchas veces plagado de violencias e ilegalidades, en el que fueron previamente socializados. Un hogar, un barrio o un medio que los instigan a seguir formando parte de él, a garantizar su supervivencia por los caminos ya conocidos.

Como sociólogos nos surge la pregunta, ¿cómo podría modificarse eso que, siguiendo a Pierre Bourdieu, denominamos *habitus*? Esa compleja estructura latente de disposiciones corporales que está lista para la acción, dependiendo de la situación social que se enfrente. Dicho de otro modo, si el modelo de reinserción social pretende que los prisioneros incorporen nuevas pautas de comportamiento laboral, social o emocional, ¿cómo se logra desarraigar del cuerpo el origen social, las formas de pensar o razonar expresadas incluso en la más ínfima glosa corporal? Sobre todo cuando los programas instrumentados por las autoridades penitenciarias son inconexos y no responden a la realidad, concreta y compleja, de la cual proviene la inmensa mayoría de la población penitenciaria. En este sentido, ¿qué tipo de experiencias de aprendizaje son las más apropiadas para enseñarse en los penales?, ¿cuánto tiempo se requiere para lograr que estas nuevas habilidades y conocimientos sean incorporadas por los prisioneros? En fin, responder cómo se conforma este nuevo *habitus* no es fácil, pero es necesario para evaluar los resultados sin caer en la ilusión o el autoengaño.

En el caso de los talleres (no sólo los artísticos) los productos que confeccionan los internos —a pesar de que les dedican una buena cantidad de tiempo—,⁹ se caracterizan por su simpleza, muy

9 La página de la Secretaría de Reinserción Social del Gobierno de la Ciudad de México (Secgobcdmx, 2022) contiene sólo un pequeño párrafo dedicado al rubro de los ta-

a pesar de la pomposidad de los nombres que reciben algunas de estas técnicas (como la pasta francesa o el *collage*). Algunos de estos objetos están desprovistos de cualquier valor estético o de mercado: cuadros hechos con pasta o poliéster, rompecabezas, alcancías, figuras de resina, llaveros, pulseras tejidas, representaciones en papel aluminio (obtenido de los envases de refresco) y corresponden a ese margen en el que habitan los internos y del que difícilmente pueden escapar por más que, en algún momento, sus cuerpos logren hacerlo.¹⁰ En ese sentido, los talleres artísticos y el sistema educativo de las prisiones hacen eco de aquel planteamiento del sociólogo canadiense Erving Goffman (1970), acerca de cómo las *instituciones totales* tienden a *infantilizar* a las personas privadas de su libertad (una de las formas de adaptación ante el medio mortificante). Esta infantilización proviene de la dinámica y de la estructura institucional que tiende a desbaratar el *yo* simbólico —y muchas veces físico— de los presos por las incontables interacciones llevadas a cabo entre éstos y el personal en un espacio en el que se invade la privacidad —que Goffman denomina *exhibición contaminadora*— donde no se cuenta con lo más elemental para el desarrollo físico, cultural y emocional. Así, hay un grupo importante de adultos infractores que, en aras del proyecto de resocialización o reinserción social, es desprovisto de su voluntad (incluso en sectores minúsculos de sus acciones cotidianas) y sometido constantemente al escrutinio y control de los funcionarios institucionales (facultados permanentemente para castigar).

lles artísticos, inscritos en el apartado *Cultura*, donde a la letra se lee: “Queremos reformar de manera gradual el espacio donde coexistimos, usando el arte y la cultura como vehículo de canalización de emociones, desarrollo de habilidades, generación de nuevos valores, deconstrucción de creencias y patrones aprendidos. Con ello mejorar las relaciones interpersonales para que a las personas afiliadas se les facilite construir y reforzar redes de apoyo”. Aunque ciertamente es más descriptivo y sofisticado que el párrafo que utilizaba la administración anterior, sigue diciendo poco acerca de los talleres impartidos, de las personas a cargo de los mismos y de la forma en la que los objetivos puntuales de estos encuadres se imbrican con los ambiciosos objetivos generales de deconstrucción de la subjetividad prisionera y de reinserción social.

- 10 Sin duda existen importantes excepciones que dependen, casi siempre, de la formación previa de los prisioneros en algún oficio o arte, que se refleja en los objetos que pueden llegar a producir.

Esta tesis tocante a la alienación o infantilización de internos e internas adquiere facetas muy particulares en las prisiones de la Ciudad de México, que dependen sobre todo de las prácticas culturales del contexto. Es imposible no ver cómo los penales reproducen mucho del ambiente de las escuelas públicas mexicanas (erigiéndose de manera constante como una suerte de doble siniestro):¹¹ con una vida cotidiana plagada de ceremonias cívicas, de homenajes o de pequeños concursos. En todos estos rituales subyace una estructura formal de premios y castigos (que se apoya en otra informal), sin la que les es imposible operar. Además, existen analogías muy claras en los espacios que están dedicados *ex profeso* para las labores educativas. Estos centros escolares, en los que se imparten las clases, son reproducciones pequeñas de las escuelas públicas de ámbitos populares, pues es casi idéntica la estructura de sus salones, pasillos y patios. Similar es también el incómodo mobiliario de madera despostillada, con sus débiles y chirriantes estructuras de metal o los deslavados pizarrones verdes, que igualmente pueden verse en esos espacios educativos.

Curiosamente, los centros escolares son gestionados muchas veces por personal femenino, que también reproduce esta actitud infantilizadora para con los prisioneros. Extraño engarce entre las demandas sociales de posicionarse maternalmente ante la población interna (y particularmente frente a la de los varones, de quienes muchas veces se cree que erraron el camino, por defecto de una socialización que únicamente las mujeres de su entorno debieron haberles brindado), una estructura que priva a los internos oficialmente de su voluntad —economía personal de tiempos y movimientos— y quizá una legítima empatía que tiene su origen en el conocimiento de que las estructuras educativas más tempranas fallaron, al segregar a estos hombres y mujeres desde el principio.

11 Las escuelas públicas también se miran con frecuencia en el espejo de las prisiones, por ejemplo, en los dichos de estudiantes, padres y profesores referentes a que tal o cual escuela (particularmente las secundarias) es el “reclusorio número tal”. Pequeña *profecía autocumplida* de unos jóvenes que no tienen cabida más que en entornos institucionales de contención.

En uno de los penales en los que impartimos clases, la mujer responsable de organizar y operar los niveles educativos básicos mantenía la fachada de una educadora o profesora de nivel preescolar y usaba incluso un babero con bordados en las bolsas, como los que llevan todas estas profesionales de la educación. Era una mujer de una cincuentena de años, sumamente amable y cuando se acercaba a preguntarnos cómo íbamos con nuestro grupo de licenciatura o con el taller de dibujo, se refería continuamente a los prisioneros como “los muchachos” o “los niños”. Casi siempre comentaba que después de todo eran “buenos niños”, que costaba trabajo hacerlos obedecer, pero que al final se lograba que cumplieran con las actividades. Cabe señalar que todos los internos de este penal eran mayores de edad, por más que fueran relativamente jóvenes. El programa de actividades establecía que debían ser mayores de 18, pero menores de 30 años y tener condenas breves, no graves o ser primodelincuentes.¹²

En otra ocasión nos tocó coincidir casi en el mismo espacio con las colaboradoras de una asociación civil que querían realizar una evaluación de los internos. Todas eran mujeres jóvenes con un aspecto y comportamiento de clase alta (bien podían ser graduadas de psicología de alguna de las universidades de élite del poniente capitalino). Sus desplazamientos por el espacio iban acompañados de un compacto enjambre de jóvenes prisioneros que *andaban de guapitos* (como se dice en el argot), mostrándose sumamente amables y serviciales con las funcionarias y las visitantes (sobre todo si las consideraban físicamente atractivas). Otros prisioneros, sin camiseta, se aproximaban sutilmente para saludar a las visitantes, suspendiendo momentáneamente las labores que los ocupaban (limpieza o arreglo de las instalaciones, venta de pequeños productos) exponiendo sus abdómenes curtidos, resultado del ejercicio realizado en la precariedad del encierro. En ese momento la profesora de nivel básico se acercó y les dijo: “¡Tápense, muchachos cochinos! ¡Están

12 Varios de ellos tienen parejas sentimentales con las que, incluso, han llegado a casarse para así obtener el beneficio de la visita conyugal. Algunos cuentan con trayectorias institucionales (anexos, tutelares, penales) o de transgresión más amplias, de lo que estarían dispuestos a admitir en entrevistas con funcionarios.

las visitantes! ¡Háganse los chistosos!”, aspavientos de una institutriz que trata de poner límites a una libido amenazadora (chiquillos polimorfos-perversos, sacados de alguna página freudiana).

Este tipo de prácticas —y las representaciones que simbolizan— se reproducen en otros espacios de la institución carcelaria, de forma que los prisioneros se viven sistemáticamente como infantes desobedientes o terribles. De hecho, casi todas las interacciones institucionales operan bajo el supuesto de que los presos son mañosos, tramposos y mentirosos (“acuérdesse, profe, que aquí son muy buenos para mentir”) y, por tanto, no se puede ni se debe confiar en ellos. En una de nuestras ausencias del taller de dibujo (debido a la falta de renovación de un oficio que autorizaba el acceso al centro), un pintor y dibujante apodado *El Cacharro* —quizá el artista más destacado del penal en ese momento— tomó las riendas de ese pequeño espacio de tiempo para enseñarle a los presos a dibujar. Sólo pudo hacerlo durante un par de sesiones porque a los funcionarios del penal, encargados de la cultura, les perturbaban los dibujos que realizaban, sobre todo los diablos caricaturescos con penes erectos.¹³ Lo mismo sucede con la producción de imágenes y esculturas de la Santa Muerte: éstas no son promovidas ni mucho menos expuestas para la venta, a pesar de que algunas de estas creaciones están finamente elaboradas.

En relación con estos dibujos de diablos “exhibicionistas” la instrucción de los funcionarios fue explícita: cubrirles los genitales. En un derroche de ingenio, los internos —obedeciendo la instrucción— decidieron superponer a los genitales un segundo dibujo; se trataba de un emoji (una cara redonda y amarilla haciendo algún gesto, como una sonrisa, un beso o un guiño), recurriendo así a una técnica popular utilizada en las redes digitales. *El Cacha* (como a veces le decían amistosamente al profesor) se sentía particularmente decepcionado de que las autoridades hablaran de producir un espa-

13 El culto al diablo en las prisiones nacionales ya ha sido documentado y brevemente analizado, aunque se sigue teniendo un conocimiento limitado del mismo. Una de las pocas cosas que se sabe es que las efigies a las que se les dan pequeñas ofrendas para realizar conjuros no son figuras de yeso o barro como los santos comunes, sino pinturas en las paredes de dormitorios u otros espacios de confinamiento, como los mismos apandos (Payá, 2006; Yllescas, 2018).

cio expresivo para que los internos pudieran crear y desahogarse libremente pero, al mismo tiempo, lo sometieran asiduamente a la censura.¹⁴

Otra cara de ese proceso de infantilización sistemática se relaciona con el tipo de encuadre que se les da a los diferentes talleres que se imparten. Esta estructura de corte positivista y conductual —sustentada en los premios y las sanciones— prevalece en todo el modelo de reinserción social. Oficialmente, el modelo *individualista y progresivo* se basa a su vez en el sistema de privilegios y sanciones en el que se refuerza y evalúa institucionalmente (a través del Consejo Técnico Interdisciplinario) el comportamiento, la disposición para “mejorar” y colaborar con las autoridades.¹⁵

La organización de la cárcel, su dinámica, se engarza con las situaciones de abandono, soledad u ostracismo que vive la mayoría de la población penitenciaria. Prisioneros y prisioneras se saturan de actividades, algunas para garantizar su supervivencia y otras para matar el tiempo mientras obtienen algún saber que pueda serles útil para la vida en el exterior. Aunque, sobre todo, buscan conseguir las constancias (reconocimientos) por su participación en los talleres, actividades y charlas. En ocasiones son más deseables estos papeles oficiales —ya que reportan otros beneficios— que los contenidos de los programas o las actividades que se desarrollan en estos encuadres. Al ojo del nuevo observador, tal vez no se entienda el alboroto por conseguir esas simples hojas de papel que portan su nombre, junto con algunos sellos y firmas de funcionarios. Se puede pensar erróneamente, como algunas autoridades lo hacen, que lo importante es que exista la disposición para cumplir con los programas. Y que ese deseo de participar es un signo inequívoco de que prevalece un ambiente de plena colaboración con los objetivos de la institución (este tema, relacionado con el autoengaño imaginario, el secreto y el malentendido institucional merecería un análisis

14 Ambos relatos fueron extraídos de nuestras notas del diario de campo del verano de 2019.

15 Extraoficialmente, está aparejado con un sistema paralelo basado en la clase social y los recursos económicos al alcance del prisionero, para ser movilizados en aras de hacer más cómodo el tiempo en reclusión.

aparte). Lo cierto es que las constancias son un capital cultural y simbólico objetivado. En buena medida, son uno de los correlatos materiales de su buen comportamiento y de su voluntad de cambiar. Se trata de una carrera por obtener beneficios materiales y simbólicos. Aquellos más inmediatos producen cambios en la libertad para desplazarse por el penal, en la estancia en la que hombres y mujeres internos pasan la noche, y en sus actividades o comisiones. Mientras que los beneficios de largo plazo se manifiestan (si se tiene la institución a favor) en los programas de preliberación que permiten reducir la condena. En efecto, esta dinámica se escenifica —como en el penal femenino de Santa Martha Acatitla— en el movimiento continuo (el correr de un lado a otro) de las mujeres por todas las instalaciones (llevando recados, asistiendo a cursos, traficando productos, haciendo favores, etcétera). Al entrar por primera vez a esta prisión nos preguntábamos, ¿a qué se deberá la prisa de estas mujeres en situación de encierro?

TERCERA PARTE

Dado el panorama que hemos descrito con anterioridad, no es difícil comprender por qué las prácticas artísticas, o los talleres que se ocupan de las mismas, ostentan un carácter *residual* hacia adentro de las instituciones penales (Williams, 2009). Salvo contadas excepciones, son actividades cuya realización no ofrece ningún tipo de recompensa inmediata o explícita; por el contrario, tomadas en serio, implicarían una incesante inversión de recursos materiales en cuestión de sueldos para docentes y especialistas, construcción o adaptación de espacios, adquisición de mobiliario adecuado para impartir las sesiones, así como la compra regular de los materiales para llevarlas a cabo. Todas estas acciones están contrapuestas con uno de los órdenes institucionales que mejor se ha adaptado al discurso neoliberal: ¿para qué invertir una onerosa cantidad de gasto público en un sector de la población que está en deuda con la sociedad?

En ese sentido —y ya que todo agravio debe de saldarse—, el papel de la deuda convoca a las teorías antropológicas del *don* en sus

diferentes acepciones. Porque mucho de lo que ocurre en las instituciones penales remite a esa representación de deuda que se adquiere con la sociedad —al cometer un agravio o falta— y, por ende, a su correlato sacrificial. Ya hemos mencionado previamente que las diferentes formas de castigo y sufrimiento se pueden entender como vías para la expiación del criminal (una suerte de autoinmolación). Asimismo, podríamos interpretar mucho del comportamiento de las familias para con sus prisioneros (particularmente de las madres y esposas), como un acto de sacrificio. Las familias o lo que queda de ellas son quienes invierten importantes cantidades de tiempo, trabajo y dinero en mantener sus relaciones con los internos y, en muchos otros sentidos, tratan de sostenerlos,¹⁶ lo que sumado al trabajo que muchos de ellos tienen que realizar formal e informalmente dentro del penal para solventar gastos complementarios, da pie al dicho popular que ya mencionamos: la cárcel es el hotel más caro del mundo.

Algo similar ocurre con los talleres artísticos, que los funcionarios y los cuerpos de seguridad y custodia entienden como saberes ornamentales o simples complementos al verdadero fin de la institución, la cual para ellos sigue siendo el castigo (por más que algunos personajes pueden llegar a suavizarse, dependiendo del caso). Desde este punto de vista, las actividades artísticas (o incluso las lúdicas y deportivas) son dádivas, concesiones o privilegios a cambio de la obediencia de los internos. Estas concesiones se otorgan si —y sólo si— las diferentes autoridades obtienen pruebas fehacientes de la voluntad de *querer mejorar* de los prisioneros, de *llevarse la por la derecha* (como se dice en el argot).

De esta suerte, un problema que parece estrictamente de orden económico (los limitados presupuestos de las instituciones penales para rubros artísticos y culturales) se convierte de pronto en uno de carácter moral. Si los prisioneros han de recibir el *don* de las artes

16 También hay escenarios en los que prisioneros y prisioneras son quienes constantemente contribuyen (o retribuyen) a la economía de sus familias con los negocios (casi siempre ilegales) que llevan a cabo dentro del penal. Todo indica que la culpa por ser designado como *oveja negra* del grupo familiar es un elemento central en esas *reciprocidades negativas* (Payá *et al.*, 2012).

(con las supuestas bondades que proporciona al modelo de reinserción) tendrá que ser casi siempre de forma voluntaria y gratuita, ya que la mayoría de los talleristas no reciben un sueldo formal (ni siquiera apoyo para desplazarse hacia los centros penitenciarios) y muchas veces solamente se les otorga una pequeña ayuda en especie (algo de material) para llevar a cabo una parte de los objetivos del taller. La única remuneración real por su trabajo suele ser también un “reconocimiento”, ese cuasi talismán de poder institucional materializado en un papel.¹⁷

No está de más señalar que esta dinámica también puede encubrir una suerte de *don* que la institución otorga a los talleristas, a quienes permite entrar a este universo secreto de lo prohibido y peligroso y, por lo mismo, siempre atractivo. El mundo de las prisiones es un espacio en el que pueden experimentar (en un sentido amplio del término) en un encuadre real con prisioneros y prisioneras. Lo cierto es que la educación y la enseñanza no son reconocidas suficientemente dentro de los penales, como tampoco lo son en el mundo del afuera. El supuesto, a nuestro parecer, es que formamos parte de un cúmulo de especialistas que de una u otra manera viven del delito e incluso de capitalizar las experiencias obtenidas del ambiente penitenciario (en diversos productos culturales, como es este mismo artículo). De esta manera podemos observar otra pauta sacrificial en la que la víctima u objeto propiciatorio no es tanto el aspirante a impartir un taller como sus propios recursos: tiempo, dinero e, incluso, paciencia para enfrentar una burocracia viscosa, oscura y discrecional. Un entorno kafkiano que, irónicamente, reclama el cumplimiento de requisitos siempre incompletos e imprecisos, en la época en la que más se demanda y exige transparencia en los procedimientos institucionales.¹⁸

17 Lo que nos obligaría a reflexionar, aunque sea un poco, acerca de nuestros propios órdenes institucionales, que son también de corte neoliberal. Los docentes nos encontramos insertos en dinámicas en las que hay que corroborar de manera constante quiénes somos y qué hemos hecho durante más bien cortos periodos, so pena de desaparecer de los padrones y de que se esfumen los apoyos económicos: la dictadura del currículum, las evaluaciones y los puntos.

18 Frente a la burocracia del sistema penal siempre falta cubrir con algún oficio: cartas que son dirigidas a funcionarios que ocupan puestos en organigramas que nunca son

Conviene analizar el papel del tiempo y de los recursos que se invierten para llevar a buen término cualquiera de las actividades desarrolladas dentro de los talleres. Una vez que expira el limitado apoyo que la institución ha proporcionado todo corre por cuenta del docente. En el taller de dibujo y pintura, que impartió uno de nosotros, se obtuvieron materiales gracias a pequeñas inversiones de los integrantes del taller, así como a donaciones de todos aquellos interesados en el proyecto. Como una metáfora viva: los lienzos en blanco que nos otorgó el penal servían de poco o nada al carecer del resto de las herramientas necesarias para plasmar algo en ellos. Lo mismo ocurre con los encargos institucionales, es decir, con los reclamos de funcionarios que exigen participaciones “de buen nivel” (para llevar a cabo sus concursos oficiales), que los prisioneros “no vayan a entregar cualquier cosa”, pero que no otorgan los insumos (materiales o pedagógicos) para que esto ocurra. Son los sacrificios nimios de una institución que poco quiere propiciar y que recuerdan el adagio que Mauss (1979) recuperó en su *Ensayo sobre el don*: los tacaños no son las personas que no quieren dar, sino aquellas que no quieren recibir (las que eluden los compromisos de la reciprocidad).

Otra forma de inversión del tiempo es el traslado a los espacios de reclusión. A la clausura del Palacio Negro de Lecumberri, siguieron la fundación y funcionamiento de los reclusorios preventivos, todos ubicados en las lindes de la mancha urbana capitalina, en zonas que hoy son consideradas tan peligrosas como los mismos penales (quizá mucho más para las docentes, en una ciudad que no ofrece espacios seguros para las mujeres). Acceder a los espacios en rutas de transporte público es, con contadas excepciones, un riesgo siempre presente que se asume para cumplir con una actividad prácticamente gratuita. A la llegada al penal, se invierte todavía un tiempo para entrar, en revisiones que ciertamente han perdido el perverso carácter de los viejos días, aunque son siempre discrecionales. En algunas ocasiones los oficiales revisan con lupa cada letra

del todo claros o permisos que deben renovarse obligatoria y continuamente porque son proporcionados sólo para cubrir cortos lapsos (uno o dos meses), después de los cuales caducan.

de un oficio, cada identificación y cada pieza de material; en otras saludan amables y condescendientes mientras desayunan, como si uno ya fuera de la casa.

Una vez dentro, las dudas asaltan los proyectos: prisioneros y prisioneras que atiboraban en principio el pequeño espacio otorgado para las sesiones (quizá por el mismo aire de novedad), suelen ir mermando sesión con sesión (aunque algo similar ocurre en los cursos que impartimos en formatos e instituciones más tradicionales). La participación de algunos es diletante o itinerante: aparecen sorprendentemente deseosos de trabajar, justo cuando pensamos que no volverán. Muchas veces suplicantes, ya que no quieren ser expulsados de otro espacio en el que, saben, han vuelto a romper las normas. Suelen argumentar respetuosamente que el móvil no es el desinterés, sino sus ocupaciones diarias o incluso la misma monotonía del encierro, una saturación de actividades en la que a la larga, todo aburre, lo que puede alimentar un escenario francamente angustiante para docentes, funcionarios y custodios demasiado apegados a los modelos disciplinarios en los que se tiene que cumplir forzosamente con los objetivos y metas estipulados por el programa.

Al entrar al penal nos encontramos con el encargado de las actividades deportivas, un hombre atlético de mediana edad, que se encarga de impartir todos los días largas y exigentes sesiones de calistenia, en el área contigua a la que nosotros utilizamos para el taller de dibujo y pintura. Hace la pregunta obligada, que cómo vamos, sobre todo en la cuestión de la asistencia de los prisioneros. Nuestra respuesta es necesariamente ambigua. Para el profesor es normal, un signo puro de indisciplina. Dice: “es como cuando algún equipo deportivo ingresa para jugar, todos quieren participar, todos quieren entrar aunque sea a dar un pase, pero cuando los llamas para darle continuidad, cuando les pides que entrenen, nadie viene: no hay compromiso”.

La situación es por lo menos llamativa. Todo parece indicar que las instituciones penales imponen una dinámica en la que no se puede disfrutar de nada sin otorgar algo a cambio (en este caso,

jugar sin necesariamente obedecer las reglas de los funcionarios). Esto puede observarse también en las pequeñas conversaciones que se dan con uno —en su papel de visitante o nuevo en la institución— y las diferentes autoridades, sobre todo cuando son a propósito de algún comportamiento sospechoso o que aparenta ser indisciplinado, por ejemplo, cuando alguien está descansando, fumando un cigarrillo o tomando el sol, costumbres que evocan los dichos que mencionamos previamente: *parece que están de vacaciones* o —su reverso punitivo— *no están aquí de vacaciones*. Curiosos comentarios para este metafórico hotel en el que todo cuesta y se sabe que el que paga manda.

Quienes demuestran algún tipo de interés o continuidad con sus talleres o clases suelen ser bastante solidarios con los docentes. Se saben una vez más en deuda con alguien que está compartiendo su conocimiento con personas que tienen todo en contra y, por lo mismo, tratan de reciprocitar con sus limitados recursos. Una moneda de cambio institucional es la docilidad y la obediencia, conducta que no es poca cosa cuando hablamos de una población catalogada como transgresiva, que ha llegado hasta las últimas consecuencias en su desapego de las normas. También los internos convidan pequeños regalos como algo de comida o refrescos que compran en la vendimia local; del mismo modo dan algunos objetos que producen en el interior del penal, por ejemplo cuadros religiosos o figurillas hechas de alambazón o madera.

Internos e internas no ignoran —no son ingenuos— que muchos de nosotros, al igual que los psicólogos, pedagogos o criminólogos institucionales podemos tener algún interés intelectual en esos materiales o pueden sernos de alguna utilidad. Hay quienes estiman que en nuestras manos pueden estar a mejor resguardo (pues opinan que de otra manera acabarían en la basura); pequeñas reciprocidades entre personas con quienes difícilmente volverán a interactuar. En estos encuadres educativos y de enseñanzas diversas se pueden producir algunos movimientos subjetivos, tomas de conciencia, formas de expresión y reflexividad sobre la vida. Durante esos momentos que rompen la rutina del penal, se logra producir algo

diferente, fantasear con lo que pudo haber sido o con lo que podría ser, aunque las constricciones de la realidad carcelaria, muchas veces, echen por tierra todos los destellos de la imaginación.

CONCLUSIONES

Prácticamente desde su nacimiento se ha estudiado la vida en las prisiones. El encierro forzado en condiciones de hacinamiento y precariedad se convirtió en el laboratorio privilegiado para analizar la conducta de los internados por parte de trabajadores sociales, psicólogos, criminólogos, juristas y sociólogos. Los testimonios sobre lo que sucedió en los campos de concentración también son numerosos. Destaca por su fuerza dramática y elegancia literaria los de algunos escritores como Jorge Semprún o Primo Levi. Por su parte, la sociología del encierro del sociólogo canadiense Erving Goffman se sustenta, en buena medida, en uno de los primeros testimonios realizados por un sobreviviente al campo de Buchenwald, el economista y sociólogo Eugen Kogon. Mantener a un grupo de personas encerradas en contra de su voluntad con el fin de explotarlas, castigarlas o “reinsertarlas” termina por mostrar la infinidad de caras que tiene el poder y su contraparte, la violencia. Sin duda, hay diferencias entre un campo de exterminio y una prisión con fines de control y readaptación; no obstante, muchas de las cosas que suceden en el interior de estos lugares se distinguen sólo de grado y no de naturaleza.

En este ensayo los autores quisimos mostrar los límites y alcances que tienen algunas de las prácticas educativas y artísticas en determinadas prisiones de la Ciudad de México. Los sociólogos ponemos siempre en cuestión el discurso instituido de corte funcional y jurídico, que confunde el *deber ser* con lo que realmente sucede en el run, run cotidiano del encierro forzado. Al idealizar los programas, las instituciones y sus autoridades terminan por autoengañarse a través de los números que recaban a modo y que presentan orgullosamente en los informes oficiales. El hecho es que los programas educativos, de enseñanza, así como aquellos otros que previenen enfermedades y adicciones son un auténtico fracaso a la

hora de hablar con los afectados. Lo que se ve y escucha, lo que se testimonia por parte de estos hombres y mujeres encarcelados, dista mucho de lo que dicen las autoridades y los manuales penitenciarios que prefieren vivir en la ilusión de los números, los malentendidos y los secretos institucionales. No obstante, la realidad de la prisión muestra su propia complejidad en cada uno de los espacios que se habitan y se disputan. No todo es claroscuro. Si bien predomina la violencia, la extorsión y el sometimiento, hay presos y presas que apuestan sus últimas cartas por la imaginación y la creatividad. Saben que son momentos fugaces y triunfos pequeños, pero los prefieren a vivir dependiendo de la droga o bajo el letargo melancólico que provocan los altos muros y alambradas de la cárcel. Esos breves movimientos subjetivos dan claridad a la existencia y hasta una cierta sabiduría sobre el bien y el mal.

El análisis institucional ha demostrado que el fracaso de metas y objetivos de las instituciones proviene de la idealización de sus programas, que tienen mucho de mítico y ficcional. Empero, este ingrediente imaginario es el que precisamente funge como motor para que todos crean en los proyectos en los que trabajan. Esta gran contradicción se observa en esas pequeñas pero decisivas tensiones que surgen en la vida cotidiana de toda institución, por ejemplo, las universidades tienen la finalidad de promover la enseñanza y la investigación, aunque restringen constantemente los recursos destinados para esos fines. Las prisiones consideran más importante la docilidad, la obediencia y el castigo que los programas de reinserción, que ven como un premio inmerecido para quienes han faltado al “contrato social”. Se impulsa la reinserción que supone el respeto por los derechos humanos y una vida digna para todos los encarcelados, incluyendo a los pequeños que viven con sus madres en prisión. Con todo, el encierro forzado tiende a malograr todos estos objetivos, al darle prioridad al castigo y la extorsión. Se sabe de la importancia de la educación y los talleres artesanales y artísticos en los penales, pero al momento de operarlos, no cuentan con el apoyo suficiente. Si algunos de estos talleres tienen un cierto éxito con los internos, entonces son obstaculizados por contravenir a las reglas informales del martirio y la obediencia a la autoridad. Cuando el

teatro penitenciario monta alguna representación, los funcionarios aprovechan para mostrar públicamente los éxitos de los programas de reinserción. Lo mismo sucede con los murales o con los concursos literarios: de vez en cuando se publican los mejores cuentos y se alaba la escritura de los concursantes, dejando fuera el contenido crítico, de denuncia y abuso que se sufre en la cárcel. La maquinaria penitenciaria utiliza a académicos, artesanos y artistas para impulsar sus programas, sin ofrecer casi ningún apoyo, y los pocos logros obtenidos se exponen con bombo y platillo ante la sociedad y en beneficio de un sistema que reproduce la violencia en contra de los internos y sus familias.

Los autores no somos especialmente optimistas creyendo que la pinta de un muro o una escalera, la realización de un cuadro o la escritura de un cuento pueden transformar al interno o la interna de tal suerte que, ante el encierro, logre una libertad e independencia interior que supla, evada o supere las condiciones paupérrimas en que se vive el día a día en la cárcel; pero es cierto que es una alternativa ante los sentimientos de abandono, angustia o tristeza sistemática que pueden derivar en agresiones, sobre todo porque la situación institucional está hecha para confrontar y fragmentar a la población penitenciaria. Quien ha impartido un taller o ha tenido la oportunidad de observar el trabajo que se lleva a cabo en los centros escolares y esos otros espacios de creación, ha constatado el gusto que viven las personas cuando logran expresarse a través de las herramientas artísticas. El dominio del cuerpo, la plasticidad otorgada a la materia, el producto final logrado, son triunfos de la imaginación y la fantasía. A veces son importantes sustitutos ante pérdidas dolorosas de personas queridas, como los nombres de los hijos que llevan tatuados las mujeres en su cuerpo, como los rostros de los padres ausentes que intentan llenar el vacío de la existencia, en la piel desnuda del huérfano o excluido social. Ante el agobiante encierro, ante el control directo sobre los cuerpos, quedan los sueños, las fantasías y los juegos imaginarios plasmados en cuadernos, paredes, dormitorios y esos cuerpos que son a su vez lienzos listos para la ornamentación. En el color, el trazo y las formas de las imágenes se esconden infinidad de relatos

personales y familiares, de recuerdos amorosos y de historias de violencia compartida. Cuerpos donde habita la ensoñación y la resistencia, la rebeldía y el enigma de una vida que sigue buscando su sentido.

REFERENCIAS

- Bauman, Zygmunt (2005), *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*, Barcelona, Paidós.
- Christie, Nils (1984), *Los límites del dolor*, México, FCE.
- De Certeau, Michel (2010), *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*, México, UIA/ITESO.
- Foucault, Michel (2008), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1990), *La vida de los hombres infames. Ensayos sobre desviación y dominación*, Madrid, La Piqueta.
- Garland, David (1999), *Castigo y sociedad moderna: un estudio de teoría social*, México, Siglo XXI.
- Goffman, Erving (1970), *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Levi, Primo (2015), *Trilogía de Auschwitz*, Barcelona, Península.
- Lombroso, Cesare (1888), *Palimsesti del carcere. Raccolta unicamente destinata agli uomini di scienza*, Turín, Fratelli Bocca.
- Malinowski, Bronislaw (1993), *Magia, ciencia y religión*, México, Planeta-De Agostini.
- Mauss, Marcel (1979), *Sociología y antropología*, Barcelona, Tecnos.
- Melossi, Dario y Massimo Pavarini (1980), *Cárcel y fábrica. Los orígenes del sistema penitenciario (siglos XVI-XIX)*, México, Siglo XXI.
- Mendel, Gérard (1974), *Sociopsicoanálisis I*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Payá, Víctor A. (2006), *Vida y muerte en la cárcel: estudio sobre la situación institucional de los prisioneros*, México, Plaza y Valdés.
- Payá, Víctor A., Grissel López, Jovani Rivera y Quetzalli Rojas (2012), *Mujeres en prisión: un estudio socioantropológico de historias de vida y tatuajes*, México, Juan Pablos Editor.
- Rusche, Georg y Otto Kirchheimer (1984), *Pena y estructura social*, Bogotá, Temis.

- Scott, James C. (2007), *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*, México, Era.
- Secgobcdmx (2022), “Servicios”, Dirección General del Instituto de Reinserción Social, <<https://reinsercionsocial.cdmx.gob.mx/servicios/servicio/cultura>>, consultado el 28 de junio de 2022.
- Wacquant, Loïc (2013), *Los condenados de la ciudad: gueto, periferias y Estado*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Wacquant, Loïc (2010), *Las cárceles de la miseria*, Buenos Aires, Manantial.
- Wacquant, Loïc (2009), *Castigar a los pobres: el gobierno neoliberal de la inseguridad social*, Barcelona, Gedisa.
- Wacquant, Loïc (2006), *Entre las cuerdas: cuadernos de un aprendiz de box*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Williams, Raymond (2009), *Marxismo y literatura*, Buenos Aires, Las Cuarenta.
- Yllecas, Jorge A. (2018), *Ver, oír y callar. Creer en la Santa Muerte durante el encierro*, México, UNAM.

Alas en la piel

Sandra Raquel Martinelli Herrera

El tatuaje que porta cada prisionero rebasa los muros de la cárcel y, sin embargo, ésta deja su distintivo.

Víctor A. Payá

Desde tiempos inmemoriales el ser humano ha sentido la necesidad de trascender y dejar huella de su paso por el mundo. A veces creando objetos decorativos, otras pintando imágenes de su acontecer cotidiano en cuevas, grutas y montañas (por ejemplo, las pinturas de Altamira). Avanzando en el tiempo, con la construcción de pirámides, monolitos gigantes y edificaciones monumentales (como la Alhambra, el Taj Mahal, la ciudad de Petra, el Coliseo, Santa Sofía en Estambul) ha querido alcanzar ese hálito de inmortalidad.

Durante siglos y pasando por diferentes culturas, civilizaciones y continentes, en el ámbito individual hombres y mujeres han sentido la necesidad de adornar/ataviar/pintar/perforar su cuerpo. Muchas son las explicaciones que psicólogos, antropólogos, historiadores o sociólogos han vertido respecto de esta conducta. Ciertamente, nos aventuramos a plantear que tiene un componente de permanencia, de resistencia, de rebeldía, de sublevación, de memoria. Y todo lo anterior, ¿no es también una necesidad de trascender? Claro, en la esfera personal y simultáneamente en el ámbito social en la medida en que la piel nos comunica con los otros. Es límite, pero también es unión, lugar de pertenencia.

El cuerpo se reconoce como la condición necesaria del ser, de sí mismo, de ser persona, pues en él la existencia humana adquiere

dimensión espacio-temporal y es por él que un sujeto forma parte de la naturaleza, de la vida y de sus procesos.

La premisa subyacente en este texto es que la mirada que se tenga sobre el cuerpo y, por lo tanto, sobre sí mismo, se relaciona con los usos y prácticas corporales. Y son precisamente esa relación con el cuerpo y las prácticas sobre éste, que desarrollan las personas privadas de la libertad, las que nos interesa abordar en el presente ensayo, porque consideramos que son diferentes y revisiten características particulares. En concreto, nos centraremos en el tatuaje y sus alcances. Y precisamente por esos dibujos en la piel navegaremos en estas líneas.

El origen del tatuaje probablemente se dio por accidente en el paleolítico, cuando los hombres primitivos se ensuciaban alguna herida con carbón o con un pigmento de origen arcilloso y las marcas permanecían en la piel. La etimología de la palabra *tatuaje* se encuentra en la voz polinesia *tatau*, formada por *ta*, que significa dibujo o impresión, y *tau*, piel, dibujo en la piel (García, 1994: 214-215).

La momia de la sacerdotisa egipcia Anumet, encontrada en Tebas que data de 2200 antes de nuestra era muestra cicatrices azules en línea recta en el vientre y se considera el primer vestigio de un ser humano tatuado. En Grecia y Roma también practicaron el tatuaje que fue traído desde Persia, con fines punitivos. Sin embargo, en Roma también existía el tatuaje no estigmático asociado con el estatus de cada persona y con el rango de los soldados del imperio. En su travesía, el tatuaje traspasó fronteras y floreció en China, Japón e India, practicado con carácter meramente ornamental o para fines guerreros (por ejemplo, en los yakuza de Japón).

Los colores, trazos y diversas técnicas del tatuaje llegaron a nuestro continente. Hay tatuajes que marcaron una época de libertad y rebeldía (*hippies*), otros que son muestras de oprobio y humillación de la humanidad (nazis, hermandad aria). Un sinnúmero de pandillas se tatúa como muestra de identidad y pertenencia (Maras Salvatruchas, Panchitos, Latin Kings). Las tribus urbanas (emos, góticos, punks, raperos, psicodélicos, etcétera) recurren a tatuarse para reafirmar su ideología y estilo de vida. Los marineros se tatua-

ban para identificarse como sujetos ligados a una vida plagada de peligros pues se creía que eran un talismán de la fortuna y llamaban a la buena suerte y en caso de naufragio les permitiría la posibilidad de ser identificados.

A un gran segmento de la sociedad que se tatúa se le adjudica un valor marginal y negativo: prostitutas, trabajadores circenses, piratas, mercenarios, presos. Aunque, a medida que pasa el tiempo, este valor negativo ha ido perdiéndose y en los días que corren es cada vez más frecuente ver a jóvenes y gente tatuada de todos los niveles socioeconómicos.

De entre todos los sujetos tatuados, los que interesan y dan aliento al presente ensayo son los que habitan en los cuerpos de los seres privados de la libertad. Las razones fundamentales son, en primer lugar, la especificidad y riqueza que se aprecia en los rostros y cuerpos de los reclusos que han hecho de su cuerpo lienzo y voz y, en segundo, que en nuestra labor cotidiana como profesora del Programa de Educación Superior en los Centros de Reinserción Social (PESKER), en el Reclusorio Varonil Oriente, hemos podido observar y convivir con muchos estudiantes tatuados.

¿Qué relación hay entre la práctica del tatuaje, el concepto del cuerpo, la percepción de sí y el sentido de sí mismo que construyen los sujetos privados de la libertad? El tatuaje se inicia al reconocer el cuerpo como un lienzo sensible y vivo, que trasciende el límite de lo corpóreo y cobra vida propia. El cuerpo es la expresión de ese ser en cuanto que es texto pictórico, grabado en la piel, que se hace patente ante los ojos de los otros. Es una narración permanente, un jirón de vida. Es una síntesis del sujeto y su estar en el aquí y el ahora: “Yo soy yo más mi circunstancia”, diría atinadamente el filósofo Ortega y Gasset (2005: 112). Y son el encierro y la prisión los que orillan a hombres y mujeres a convertir su cuerpo en vehículo de voz y fuga.

En reclusión el cuerpo se percibe eminentemente en una dimensión expresiva y estética a la vez. Asimismo, los *otros*, es decir, los interlocutores, son muy importantes en la construcción del sujeto en tanto destinatarios, intérpretes de ese texto/mensaje. Y el sujeto (interno), a su vez, reelabora esos mensajes. Así, cada tatuaje en prisión tiene un pedazo de la historia y de la vida de cada preso.

Con el tatuaje en reclusión el sujeto se construye como ser único y diverso, en el reconocimiento de su derecho a la diferencia en un espacio donde todo lo iguala: los uniformes, las celdas, los barrotes, el mobiliario, los custodios, el devenir de los días y las horas, siempre iguales e interminables...

La característica de las personas privadas de la libertad es el aislamiento físico, afectivo y social. Por lo tanto, tatuarse es una forma de sostener el placer de hablar y hacer lazos sociales en el rutinario y frío internamiento penitenciario. Los tatuajes significan en sí mismos y hacen llevadera la situación en la que estas personas viven.

Los internos se tatúan para distinguirse unos de otros. El tatuaje es un símbolo que está en lugar de la palabra ausente, de los sueños negados, de las miradas rotas, del futuro truncado, de las esperanzas lejanas, del presente que asfixia.

Puesto que el tatuaje es un símbolo y está en lugar de *otra cosa*, tatuarse para los internos implica que un cuerpo *limpio* desaparece al llenarlo de trazos y figuras que traen consigo a un *nuevo* sujeto que expresa algo de una forma no verbal, al grabar artísticamente su cuerpo.

El tatuaje parte de la transformación social del interno, que lo hace único en relación con los demás, le da identidad corporal a cada persona privada de la libertad y se convierte en un fenómeno cultural que traspasa muros, barrotes y fronteras. Podemos asegurar, sin temor a equivocarnos, que la práctica del tatuaje en prisión es comparable con una nueva torre de Babel (valga la analogía): trasciende idiomas y es una tarea titánica descifrar algunos de sus códigos.

De esta manera, una lágrima puede simbolizar un homicidio cometido, la pérdida de una persona querida, que alguien cercano fue asesinado o la búsqueda de venganza. Las campanas sugieren la libertad. Los tigres representan agresión contra la policía. Los relojes sin manecillas pueden significar tanto el tiempo y su paso inexorable sin la libertad como la visión existencialista de las personas privadas de la libertad y sus condiciones de encierro o la pérdida del tiempo en prisión. Las cruces en el pecho son características de los ladrones y altos mandos de las mafias o son mención directa a

la religión católica en busca de auxilio y consuelo. Las telarañas son otra forma de expresar el paso del tiempo y cuando van acompañadas de una araña refieren adicción a las drogas. Los cinco puntos en forma de cuadro simbolizan la cárcel y cuando hay un punto en el centro son ellos mismos encerrados. Mediante tres puntos cerca del ojo se figuran las acciones que los han llevado a prisión. Corazones rotos o sangrando aluden a amores no correspondidos o que los han traicionado. Aquí citamos sólo algunos modelos que, asimismo, se reactualizan y cobran nueva vida al estar enmarcados en los cuerpos/lienzos de cada persona privada de la libertad.

Dicho lo anterior, podemos afirmar que el cuerpo es una entidad simbólica, es lenguaje, es posibilidad de expresión y coconstrucción del mundo, es presencia, es una síntesis de la persona y en consecuencia es el terreno donde se lleva a cabo el proceso de construcción del sujeto. Es en el cuerpo donde, a partir de los tatuajes, la piel le da voz a los sin voz: los internos.

El cuerpo tatuado es un espacio discursivo que significa al preso y le da identidad y pertenencia. Va de lo individual a lo grupal: no se entiende sin la sociedad. La piel comunica con los otros, es límite y a la vez es unión, lugar de asidero y pertenencia, como bien lo plantea Payá (2006: 287):

En el tatuaje confluye la experiencia subjetiva, huella donde converge el recuerdo, la trayectoria de la existencia. La piel es así un registro de la historia de los sujetos, de sus relaciones sociales y afectivas [...] Este destino atribuido a la responsabilidad del sujeto, o a la mala fortuna familiar, debe analizarse como un proceso social más complejo. El cuerpo está inmerso en la cultura y, por ende, está imbuido de diversas significaciones para los demás. El sujeto es atravesado por el discurso que le otorga un nombre, un lugar. El lenguaje otorga un lugar familiar y social, nombra a los individuos, los sitúa en el vínculo del deseo y en las relaciones sociales.

El tatuaje les hace pertenecer a ese pensamiento social que a pesar de estar en el mundo de los silenciados —de los sin voz, de los excluidos, de los parias de la sociedad, de los que tienen los recuer-

dos encarnados— les permite alzar la voz. Tatuarse da identidad, particulariza, singulariza, lanza un grito de rebeldía ante el silencio y la uniformidad que impone la prisión. Los internos son seres que se *tatúan* en presente, no *tatuados* en pasado porque en cada trazo, línea, figura y rastro delineado en sus cuerpos va un pedazo de vida que llevan consigo y les permite continuar cada día lejos de la libertad.

En la cárcel los tatuajes no pueden, ni deben, ser leídos simplemente como sólo signos o meros significados, sino como significantes que están en el plano de la denotación cargada de múltiples sentidos. Al tratar de descifrarlos, encontramos un sinfín de historias trazadas en la piel, volvemos al cuerpo que se convierte en tapiz, museo ambulante, grafiti doloroso, escritura epidérmica de pasiones y desamores y apuesta frente al devenir de la existencia entre barrotes. Frente al mar de cuerpos anónimos, sin nombre, ni voz, ni rostro de las personas privadas de la libertad, el tatuaje empuja a la singularidad de una cara, un torso, un brazo, una pierna que ya no es cualquiera: es única y particular y permite a su portador volar en medio de la opresión y el encierro.

El tatuaje en la prisión es una iconografía imborrable de las pasiones que se tejen en el encierro con los hilos del amor, de la soledad y de la muerte. Cuerpos que se transforman y adquieren alas en la piel. Respecto de cómo funciona la vida de los internos en prisión y qué papel juegan los tatuajes, es pertinente volver a citar a Payá (2006: 257):

Dentro de las prisiones, las cicatrices “hermanan” a los internos [...] un cuerpo cicatrizado es símbolo de supervivencia y por tanto de poder. Es la prueba de resistencia y distintivo de valor entre los prisioneros. Pero sólo entre ellos. Desde la óptica del personal penitenciario, son manifestaciones únicamente de la destructividad del yo y de los impulsos agresivos; por tanto, son marcas estigmatizadoras.

Resulta paradójico —contradictorio— que afirmáramos con anterioridad que los tatuajes particularizan e individualizan y ahora citemos que *hermanan* a los internos. En efecto, cumplen un doble

papel, por no decir que múltiples funciones. Hermanan en la medida que al estar tatuados, marcados, con cicatrices los hace identificarse, pertenecer a un destino común: en la sangre y en el infortunio.

¿Qué es un estigma? Estigma proviene del latín y significa *marca o señal en el cuerpo*. Nos preguntamos si las prisiones de nuestros países, en los días que corren, ¿no castigan de igual manera al espíritu y al cuerpo?

Sobre *vigilar* a los presos, no se puede dejar de mencionar a Jeremy Bentham (quien vivió entre 1748 y 1832) y su panóptico: edificio cuya periferia en forma de anillo está dividida en celdas y en el centro se erige una torre que permite que un único vigilante cuide cada celda y reconozca cualquier incidente.

Foucault (2009) profundiza acerca del poder de la autoridad sobre los presos mediante el panóptico, un diseño que aún perdura hasta nuestros días y que posibilita observar a los internos dejándoles un sentimiento de miedo, opresión e impotencia. El fin último del panóptico, su resultado aniquilador del individuo, es detener el mal, terminar las comunicaciones, instaurar relaciones de disciplina total, aislar a los internos, vigilar permanentemente, castigar. De allí que una expresión codificada, como el tatuaje, se vuelva esencial en las prisiones.

A pesar de siglos de encierro, de *vigilancia y castigo*, las personas privadas de la libertad florecen y renacen en corazones, lágrimas, cruces, calaveras, nombres, siglas, tigres, leones, campanas, relojes, arañas, anclas, representaciones de la Santa Muerte, vírgenes, crucifijos, puntos, rimas, cuchillos, aves, mujeres desnudas, labios, pubis, alas... Los que se tatúan y los tatuadores arañan el cielo en cada diseño para recordar y recordarnos que siempre la piel y la esperanza tienen alas.

Abordar el tatuaje dentro de un reclusorio conlleva incorporarse a su universo social, interpretar esta práctica y entender la subjetividad que subyace en los elementos que lo configuran, comprender la significación del cuerpo marcado constituye una referencia de la persona, de un grupo, de una clase, definida por la visibilidad de la imagen que enmarca y expresa una razón y un valor simbólico identificado dentro del grupo social como propósito ideológico.

En la prisión muchos son los motivos que impulsan a las personas privadas de la libertad a dibujar en sus cuerpos: representar ideas abstractas o concretas, plasmar manifestaciones gráficas emotivas, que pueden ser de orden pasional o estéticas; liberar sentimientos —fervor, rencor, odio, amor, tristeza, soledad, abatimiento, desconsuelo, temor, rabia— que muestran la historicidad de sus acciones cuyas inscripciones simbólicas los distinguen de los otros mediante el testimonio del dibujo en el cuerpo.

El tatuaje configura un vínculo, un emblema, constata y traza su procedencia y comportamiento. Evoca el pasado y, en reclusión, constituye una función utilitaria en el entorno que lo abriga, que lo afilia y a la vez lo asfixia, al establecer una línea de advertencia, de distancia o cercanía que busca mantener la preservación de la persona y del grupo, creando sus propios lazos sociales.

Asimismo, el tatuaje representa la palabra negada en el contexto penitenciario: es una forma contestataria de expresar las inconformidades. Protestar imprime sentido contra la situación económica, social, familiar, existencial, contra el sistema, contra la sociedad. Representa un espacio discursivo con el que el interno evidencia todas sus emociones y, al hacerlo, cobran para él un nuevo significado. Siempre los tatuajes están *en lugar de algo, nos dicen algo del portador*: de allí su carácter simbólico. Lo que está negado por la ausencia de palabras se reedita en trazos y colores que acercan a los internos a la libertad, aunque sólo sea en el multicolor entramado de sus cuerpos.

Esta visión existencialista, que reconfigura su condición de libre-preso, sirve para que sus manifestaciones cobren un nuevo significado. Dicha dualidad permite que los internos construyan una subjetividad de sí mismos que sobrepasa al olvido, dejando una huella permanente que inmortaliza su esencia, que simboliza la fuerza de la comunicación no verbal materializada en su cuerpo/mensaje toda vez que representa el vínculo construido con él.

Los internos se reconocen en el penal dentro de la estructura social a la cual pertenecen y que les da una identidad propia, nueva, en ese marasmo de cuerpos olvidados por la sociedad y, en muchas ocasiones, por sus propias familias.

Es importante señalar, en este punto, que siempre el tatuaje va de lo singular a lo grupal: no se entiende sin la sociedad. En la medida que es mensaje, necesita de receptores que lo reciban/vean y a su vez lo decodifiquen, una botella lanzada al mar con múltiples destinatarios...

En las prisiones los que están cautivos son los cuerpos. Los sueños, la memoria y la imaginación no tienen muros, fronteras ni barrotes que los detengan:

Pero el tatuaje es como el sueño. Es un *aleph* en donde la mirada y la palabra son incapaces de atrapar ese infinito mar de sensaciones, de memorias y de sentimientos, muchos de ellos provenientes de la oscuridad del inconsciente, del paso por el mundo; dibujos que hablan de la finitud del ser, del sinsentido de la vida, de la pérdida, de la muerte. Grabar la piel es algo más que una elección casual. El tatuaje territorializa simbólicamente el cuerpo. Cada huella sobre el cuerpo es un reto a descifrar, una historia [...] En efecto, cada tatuaje es un cuadro, colores y formas sobre un lienzo con vida propia, fluir de una historia siempre por escribir (Payá, 2006: 271).

Historias que se escriben en la soledad y el silencio de las prisiones concebidas para expiar culpas y que se convierten en círculos infinitos de una divina comedia en la que sus protagonistas son seres olvidados de la mano de Dios y peones de un ajedrez cruel y silente:

También el jugador es prisionero.
(La sentencia es de Omar) de otro tablero.
De negras noches y de blancos días.
Dios mueve al jugador, y éste la pieza.
¿Qué dios detrás de Dios la trama empieza
de polvo y tiempo y sueño y agonías? (Borges, 1974: 813).

Y sí, en cautiverio el tatuaje es un acto de ritualización sobre el cuerpo. También es una florida y desgarradora metáfora

contra el olvido, el duelo y la muerte. Tríada que acompaña las noches y los días de orfandad y miseria espiritual que se respira en los centros de reinserción. ¿En nuestro sistema penitenciario realmente estamos *reinsertando* en la sociedad a las personas que salen de reclusión? En nuestra opinión, dista mucho: sólo pensemos en la impunidad, la corrupción, la arbitrariedad, las injusticias, la precariedad, el hacinamiento, las dádivas, las prebendas, los favores, el sometimiento, la humillación...

Al tatuarse las personas privadas de la libertad generan una narrativa que reafirman dos aspectos importantes: dejan de ser relativamente controlables ante las estructuras de poder y delimitan ese poder y autoridad para aplicarlo sobre sí mismos y decidir qué hacer con esa propiedad que es su cuerpo, en el que construyen una diferente forma de ser, aunque el sistema busque recapturar la esencia de los seres humanos en prisión.

Es una forma de fuga distanciada de la realidad, esa realidad de la cual no pueden sustraerse y de la que están plenamente conscientes, sin olvidar las causas que los llevaron al estado de reclusión. Entonces, no queda más que la aceptación/resignación, la lucha o la expresión/manifestación/rebeldía.

La esencia de tatuarse en los recintos penitenciarios es dar memoria y vida a toda esa gama de imágenes que corren por los cuerpos presos, que dialogan y existen detrás de las rejas y que cobran sentido en su interior, adquieren formas diversas, formas de libertad corpórea que vuelan para narrar sus crudas y frustrantes historias, marcadas de una significación que delata la naturaleza del portador y su ser en el mundo.

El tatuaje funciona como un escudo en los clarososcuros de las cárceles. Sus portadores se amurallan con trazos y colores cuando ni su propia voz puede ser escuchada por ellos mismos y entablan un diálogo inefable e íntimo con sus cuerpos: último reducto y morada que no debe ser violentada (aunque a veces lo es). Y así, entre pares en el infortunio, trascienden lo inmediato con retazos de vida que inauguran la belleza.

REFERENCIAS

- Borges, Jorge Luis (1974), *Obras completas*, Buenos Aires, Emecé.
- Foucault, Michel (2009), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.
- García Ramírez, Sergio (1994), *Manual de prisiones (la pena y la prisión)*, México, Porrúa.
- Ortega y Gasset, José (2005), Alianza, Madrid.
- Payá, Víctor A. (2006), *Vida y muerte en la cárcel: estudio sobre la situación institucional de los prisioneros*, México, Plaza y Valdés.

En busca de la significación: imágenes y estrategias educativas en entornos de violencia y reclusión

Luis Arturo Sánchez Domínguez

INTRODUCCIÓN

En esta propuesta se recurre al concepto de *significado* para identificar los fines y alternativas que, como facilitadores del conocimiento, debemos reconocer y construir. El aprendizaje es un proceso de significación que se ha estudiado desde diferentes disciplinas y que nos hace pensar la diferencia entre sólo *saber* y *saber significativo*, o quizá proponer el estudio del significado bajo la propuesta de una nueva ciencia (DeGrandpre, 2000). Hablar de *significado* es un asunto complejo y controvertido que hace referencia a acciones o ideas que resultan significativas, recurriendo a la definición de Vygotsky (1995) que entiende que el significado es central en la conciencia humana como totalidad, una relación funcional y consciente en el mundo mediada por el lenguaje y la vida social. La importancia del lenguaje no lo hace algo independiente de las relaciones entre individuos y su ambiente, por ello el significado de las cosas, las acciones y las palabras no responde mecánicamente a estructuras dadas, sino a procesos constructivos de significación, responsables de transformar lo conocido en algo diferente (Ledersch, 1995).

Conocer, hacer, saber, sentir y ser son parte de ese proceso de significación en el mundo que reconocemos como *experiencia significativa*, propio de un ser capaz de entender y actuar en su mundo personal y social. Como profesores fomentamos ese proceso de

significación, que es siempre relativo y dialéctico. Para lograrlo, recurriremos a entender y construir entornos de significación que implican la conciencia de estar en el mundo, el desarrollo cognitivo, las experiencias y los estímulos, reconociendo en el proceso que no es lo mismo entender las palabras y sus significados, por ejemplo, que ser afectados por éstas y actuar de forma distinta (Staats, 1983). La construcción de los significados se da en la cultura, en las relaciones y en la comunicación mediante el lenguaje, argumentando explicaciones y sentidos, pero de forma relativa pues decir y hacer no son siempre lo mismo.

La labor educativa enfrenta un particular reto en entornos culturales complejos como los inmersos en la violencia o los derivados del control y la reclusión. Tanto sus fines como las relaciones entre maestro y alumno son centrales para renovar la praxis intersubjetiva y el tejido social. Esa resignificación necesaria podría reconocerse o lograrse recurriendo a la semiótica, ciencia que estudia los significados y que se vincula con la educación bajo la forma de la llamada *pedagogía de las ciencias del espíritu*, teoría cuyo punto central es la relación personal del educador y el educando (Wulf, 1998: 55). Toda interpretación significativa estructura una interpretación narrativa pues, atendiendo a lo señalado por Jerome Bruner (1990: 40), las narraciones o explicaciones son necesarias cuando las cosas no son como deberían ser. Para este autor los deseos y las acciones están mediados por símbolos, que a su vez son parte de un sistema de signos gobernados por reglas que deben reproducirse para la interpretación de cierta acción, dando sentido a una nueva o recreada narración o explicación de un hecho. Con la semiótica podemos aprender a reconocernos y comprender la vida de los otros, asumir proximidad o distancia. Nos permite desarrollar nuestra atención a los signos o pistas para poder interactuar en la vida cotidiana o para “ser más precisos diríamos de despertar alguna sensibilidad ante los eventos o los fenómenos de la vida social” (Vásquez, 2002: 51-52).

Se apuesta por el diálogo, el consenso y la comprensión mutua, con la ayuda de una visión semiótica de la cultura y una renovada relación pedagógica. Ese recurso semiótico para descubrir un

nuevo significado de oportunidad e importancia surge de nuestra capacidad de reconocer y analizar imágenes, representaciones, ideologías, sentimientos, discursos, diálogos o intereses. Un intercambio colectivo de signos, significados, códigos y símbolos que genere un cambio cognitivo y funcional. Siguiendo lo planteado por Ávila (2001), entendemos la formación educativa como una institución cultural inmersa en complejas redes de significados, que permiten reflexionar e interpretar el mundo creando nuevas significaciones.

El contenido de este trabajo se divide en cinco apartados. El primero, “Significación analizada”, estructura las definiciones y los conceptos que mediante las teorías de los signos nos permiten reconocer las imágenes y su importancia. El segundo, “Significación corporizada”, aborda la importancia del significado subjetivo desde el cuerpo y su lectura. El tercero, “Significaciones compartidas”, destaca el papel de las representaciones sociales. El cuarto, “Significación situada”, analiza los entornos. Finalmente, en “Estrategias educativas significativas”, se recupera la noción de aprendizaje significativo y la importancia de la actuación docente. A manera de cierre, presentamos un breve comentario. El objetivo principal del texto es concientizar a los docentes sobre la importancia de las imágenes en sus diferentes dimensiones, para reconocer el entorno, orientar su sensibilidad y desarrollar estrategias pedagógicas y didácticas que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje, creando espacios de seguridad como alternativa a la violencia, además del fomento de la autonomía y la responsabilidad de los propios actos ligados a su aprendizaje.

SIGNIFICACIÓN ANALIZADA

Uno de los elementos centrales sobre los que reflexiona este trabajo son las imágenes. Aunque existen aún pocos planteamientos de su verdadero valor dentro de los fenómenos mentales, no nos detendremos en teorizarlas, sino en optimizarlas como recurso más allá de una tipología de los sentidos. Las imágenes son el reflejo de un estímulo, convertido en representación, elemento fundamental que está detrás de todo proceso de comunicación y por tanto de aprendizaje.

Imágenes, ¿por qué en plural?

Las imágenes son formas de representación que pueden ser lingüísticas y no lingüísticas, por ende, están asociadas con diversos códigos y, aunque pueden ser traducibles, provienen de referentes o sistemas significativos particulares. La representación como imagen visual o lingüística (como experiencia o recuerdo, emoción o temor, realidad, práctica o historia) es un objeto que presenta una organización espacial *semejante* a la organización espacial del contenido que pretende vehicular: rasgos y relaciones. El habitar en el mundo nos pone en contacto con las imágenes como realidades o representaciones que sirven de mediación y orden, de lo nuevo y su relación con otras representaciones.

La transformación de la estructura cognitiva, de la razón o la realidad, se crea a partir de imágenes o representaciones que construyen *la verdad* en la imaginación humana, recurriendo a la polisemia de la imagen para hacerla útil y dotarla de un significado transformador. Por consiguiente, debemos hablar de imágenes en plural, haciendo referencia a una idea compleja de la realidad que probablemente se suma con información complementaria y experiencias secundarias. Las ideas mismas son como imágenes, por lo que las hay, como en lo visual, de diferentes tipos y valores, que a su vez se ordenan o clasifican a partir de otras imágenes motivadas por la razón, la emoción o la imaginación.

El interés de la imagen y el desarrollo de la inteligencia se encuentra en los trabajos de Jean Piaget y su clasificación de imágenes, aunque privilegió las llamadas imágenes *figurales* (Piaget e Inhelder, 1966: 357). Este concepto será repetidamente retomado y aunque cada vez fue más evidente la importancia de otras formas de imagen además de las visuales, el estudio de las imágenes vino marcado por la *teoría del código dual*, de Paivio (1978), así denominada por la duplicidad de componentes que se advirtieron en las estructuras y procesos del recuerdo y la actividad cognitiva. Como puede intuirse, las imágenes son un elemento fundamental del aprendizaje, que a su vez reproducen un tipo de comunicación visual altamente significativo. Sin duda su incorporación como medio educativo aún es un reto por alcanzar (Llorente, 2000: 120).

Tanto estudiantes como profesores, y en general todos los que al ver creen que comprenden lo que reciben, no toman demasiado interés en las imágenes. Explorarlas cuidadosamente requiere un aprendizaje e interpretación para superar el estímulo visual. Los sistemas simbólicos (palabras, números, imágenes, gráficos, escritura musical, etcétera) hacen uso de la representación y la imagen, son modos de recoger, empaquetar y presentar información. Si cada sistema simbólico puede representar distintas dimensiones de contenido, exigir distintas cantidades y clases de actividad o significados distintos, también podrían ampliar o complementar los aprendizajes pues, contrario a lo pensado, su lenguaje no es universal y se deben aprender sus convenciones y formas de representación (Llorente, 2000: 120-123).

El efecto significativo de una imagen requiere de interpretación y memoria, ya que las imágenes transmiten diferentes tipos de información. Bieger y Glock (1985) establecen nueve de estas diferentes categorías:

- 1) *Inventarial*: información que especifica qué objetos o conceptos son representados.
- 2) *Descriptiva*: detalles figurativos de los objetos y conceptos.
- 3) *Operacional*: información dirigida para una acción específica.
- 4) *Espacial*: se refiere a la localización, la orientación o la composición.
- 5) *Contextual*: proporciona el tema o la organización para precederla o seguirla.
- 6) *Covariante*: especifica una relación entre dos o más partes.
- 7) *Temporal*: secuencia temporal de estados o sucesos.
- 8) *Cualificadora*: especifica su modo, atributos o límites.
- 9) *Enfática*: dirige la atención a cierta información (Llorente, 2000: 124).

Las imágenes no necesariamente deben ser realistas y su eficacia es similar a la imagen construida con palabras, pero en ellas se desarrollan otras destrezas del aprendizaje, como reconocer mapas o interpretar esquemas, respuestas estéticas y también afectivas. Toda

imagen es representación de algo o alguien. Antes de poder hablar, el mundo ha entrado por los ojos y ha empezado a construir un referente con la imagen del entorno.

La imaginación, elemento del conocimiento

Para Johnson (1991) la imaginación es nuestra capacidad para organizar representaciones mentales en unidades significativas y coherentes que le dan sentido al entorno. Se forma con imágenes y se reconoce en imágenes y es indispensable en la construcción de todo conocimiento. A lo largo de la historia, la reflexión sobre la imaginación se ha ido distanciando de su sentido de irrealidad o de fantasía para convertirse en elemento indispensable de la conciencia, el conocimiento y la realidad. Según la visión platónica, la imaginación no constituye un auténtico modo de conocimiento por tratarse sólo de imágenes que no son capaces de modelar la experiencia, de extraer algo nuevo de lo viejo o de proyectarse comprensivamente. Este planteamiento incidió profundamente en los juicios del arte y la belleza, donde la imaginación era vista como facultad no científica: impulsiva, licenciosa, erótica, irregular o equivocada (Osborne, 1970: 208-224).

Fue en el siglo XVII cuando se integraron las posturas platónica y aristotélica en las reflexiones de Thomas Hobbes para definir los principios del conocimiento. Para él, el conocimiento se inicia cuando los objetos chocan con nuestros sentidos externos, produciendo impresiones e imágenes sensoriales que se almacenan en la memoria y que posteriormente pueden evocarse y recombinarse, integrando, así, imagen y conocimiento reflexivo (Johnson, 1991: 229). Posteriormente, la teoría de la imaginación de Immanuel Kant tomó como elemento central el juicio como unidad organizada y significativa, donde la imaginación es el medio para lograr dicha organización y se distinguen cuatro etapas: a) imaginación reproductiva; b) imaginación productiva; c) esquematismo; d) operación creativa o juicio reflexivo. Como filósofo materialista, este autor entendió la imaginación como uno de los elementos de la experiencia sensitiva que, junto con otros elementos formales llamados *conceptos*, permiten

una síntesis de nuestros conocimientos, resultado de la continuidad de tres fases: a) síntesis de aprensión en la inducción, al reconocer algo distinto a otro; b) síntesis de reproducción de la imaginación, que crea imágenes, como una capacidad de recordar y representar lo no presente; c) síntesis y reconocimiento de los conceptos, reglas en un objeto presente y que corresponden a una imagen unificada de cierto tipo (Álvarez, 2014: 39).

Con la imaginación se logra una síntesis de las diversas propiedades organizativas y relacionales de los distintos tipos de objetos, la cual une diferentes sensaciones y crea nuevas formas de explicación que parten de supuestos anteriores. La necesidad de un principio de unidad conceptual recurrió a distinguir dos conceptos diferentes: la imaginación *reproductiva (subjetiva)* y la imaginación *productiva (trascendental)*. Esta última es, para Kant, la unidad de nuestra conciencia, sin la cual no puede existir ninguna experiencia significativa (Johnson, 1991: 252-253). Una ampliación de esta teoría de la imaginación fue hecha por Johnson, quien considera que se compone de las siguientes fases:

- 1) *Categorización*: se refiere al modo humano en el que se descomponen las experiencias, con el uso de categorías prototípicas en lugar de conjuntos de condiciones necesarias.
- 2) *Esquemas*: reconocer los tipos básicos de esquemas y su relación con estructuras nuevas.
- 3) *Proyección metafórica*: el medio principal para crear nuevas proyecciones, estableciendo conexiones y organizaciones del significado.
- 4) *Metonimia*: otra forma básica de proyección en categorías generales que abarca la parte por el todo (sinécdoque) o el atributo sobresaliente (metonimia).
- 5) *Estructura narrativa*: la forma en la que se da sentido al mundo, en otras palabras, “no sólo nacemos en complejas narrativas comunales, sino que experimentamos, comprendemos y organizamos nuestras vidas como relatos que vivimos” (Johnson, 1991: 260).

Cognición como relato del mundo

La imaginación es una cualidad del pensamiento que reconoce algunas cualidades de la imagen como parte de todo acto cognitivo, modernamente descrita por la psicología estructuralista. Si bien es clara la relación entre la vista y la imagen, no debemos restringirla a ese único sentido, pues las imágenes, aunque pueden configurar sistemas muy complejos y variados, son ante todo representaciones mentales y, por tanto, elementos para el pensamiento y el aprendizaje, sean mentales, visuales, táctiles o sonoros, cuyas diferencias las dotan también de capacidades distintas para la acción cognitiva (Pardos, 2017: 91).

El lenguaje del pensamiento no es sólo las experiencias sensoriales, reestructuradas desde la lengua, los símbolos, las imágenes y las acciones. La estructura mental tiene una lógica distinta y un valor de realidad íntimo, como proceso no sólo consciente, sino inconsciente e imaginario. Las palabras son un componente mental, pero paralelo a otros sistemas donde la imagen está presente. Para Pardos (2017) todavía sigue siendo pobre la concepción y el estudio de los elementos no visuales que conforman el pensamiento a partir de la noción de imagen, mientras que para la psicología existen dos vertientes en el estudio del pensamiento, el *dinámico* y el *estático*; es decir, de los fenómenos procesuales y los objetuales.

La forma en que se interpreta la conformación de una estructura mental o capacidad cognitiva, desde esas dos perspectivas psicológicas, es a partir de experiencias y el manejo del lenguaje, haciendo necesario reconocer el papel de los signos, como componentes que se integran desde diferentes sistemas y códigos de significación con cualidades distintas que les dan sentido, bajo representaciones nuevas o semióticas que instrumentan mediante signos: “Los signos pueden ser de diferente naturaleza, pero siempre cumplen la función esencial de fijar, de almacenar el resultado de las operaciones cognitivas del hombre” (Cárdenas, 2002: 33). Los diferentes signos están organizados a partir de reglas distintas, por ejemplo, los lingüísticos, a partir de una gramática y los visuales, de un sistema de representación espacial. Así, cada signo establece vínculos con otros que

les permiten ser reconocidos. Su forma y función dependen no de un código establecido, sino de sus usos y circunstancias, son parte de diferentes códigos de comunicación y de sistemas de significación que mutan de forma individual y colectiva su valor o significado.

Un signo, siguiendo la definición de Eco (1980), es una presentación, mediante un simulacro visual, auditivo o táctil, que hace presente algo ausente. Todo lo que en la vida social tiene un significado, forma parte de este repertorio de signos, pero no todas las representaciones, como las palabras, expresan las mismas cosas, por lo que hay signos que existen en palabras y en imágenes de diferente tipo:

- 1) *Índices*: signos que no se basan en cualidades sensibles del objeto, sino en una conexión espacio-temporal. Se acerca al objeto (*indicio*, no *indica*), coexiste con el objeto al que representan, puede ser simultáneo, anterior o posterior a esa existencia.
- 2) *Iconos*: se definen por mostrar un hecho que es semejante a su objeto, tanto estructural como materialmente.
- 3) *Símbolos*: signos motivados que designan su *objeto* con plena libertad, independientemente de las semejanzas o sus características. Todo puede convertirse en símbolo, especialmente las ideas abstractas, que siempre lo son. Pueden dirigirse a un único canal de los sentidos o a varios simultáneamente. No hay diferencias significativas según el medio utilizado, pero aportan un proceso más rápido y emotivo, dependiendo de la complejidad de su mensaje.

Para que un sistema semiótico pueda ser un registro de representación, debe permitir tres actividades cognoscitivas fundamentales ligadas a la semiosis:

- 1) *Formación de una representación*: identificable como una representación de un registro dado (lo que nos remite a la noción de sistema y de pertenencia a él).

- 2) *Tratamiento de una representación*: es la transformación de esta representación en el mismo registro en el que ésta ha sido formada.
- 3) *Conversión de una representación*: es la transformación de esta representación en una representación de otro registro conservando la totalidad o sólo una parte del contenido de la representación inicial (Cárdenas, 2002: 34).

La experiencia directa y primigenia de un signo construye su significado y sentido. Es el núcleo a partir del cual las operaciones se hacen posibles. Su naturaleza es eminentemente híbrida, empapada de emotividad y de elementos pragmáticos que dan lugar al sentido que surge de la interacción entre el hombre, la naturaleza y la cultura. Sólo lo podemos descifrar como producto de una historia, de un relato o narración significativa de la experiencia vivida.

SIGNIFICACIÓN CORPORIZADA

En la comprensión de los significados es necesario recuperar el cuerpo, pues se es sólo con un cuerpo, no hay sujeto sin cuerpo. Son complejas las diferentes formas de reconocerlo y de hablar de él, tan cotidiano que en apariencia ya se conoce, pero en realidad se le oculta, silencia o desprecia. Buscando comprender el cuerpo se ha hecho necesaria su fragmentación, dividiendo mente (*res cogitans*) y cuerpo (*res extensa*), cuando en realidad toda idea se origina en un cuerpo, sin existir lo uno sin lo otro. Jean Piaget, dentro de la pedagogía, reconoció la importancia del cuerpo en el aprendizaje y elaboró su teoría del *organismo cognoscente*. El sujeto siempre conoce en función de sus marcos asimilativos y, en ese sentido, se dice que tiene referencia de lo que puede conocer en un momento relativo de su desarrollo (Kamii y DeVries, 1983). Las representaciones individuales (*imágenes de sí mismo*) y sociales (*imágenes de los otros*), le han dado al cuerpo un lugar específico dentro del universo simbólico de la cultura. Ese proceso de modelado implica para el sujeto la anulación de parte de su emotividad, racionalidad o carnalidad,

pues el cuerpo en el que vivimos no es nunca verdaderamente nuestro, lo mismo que la manera en la que lo vivimos.

El cuerpo cobra sentido en la cultura cuando se le significa, determina al sujeto y el sujeto reconoce y usa su cuerpo en una constante reconstrucción. Tres dimensiones vinculadas están detrás del proceso que da sentido al cuerpo, la *cultura*, la *experiencia* y el *sujeto*:

- 1) *Cultura*: son las prácticas y las formas que, como objeto, manipulan o modelan el cuerpo por el marcaje de la experiencia que vincula a éste con su sociedad, construyendo al sujeto mediante técnicas y tecnologías corporales. Tres dimensiones de ese proceso son fundamentales: las experiencias *cotidianas*, las experiencias *significativas* y las experiencias *liminales*. Las primeras son desapercibidas y vistas como poco importantes hasta que algo escapa a esa normalidad, no logra ser comprendido o causa confusión. Las significativas son aquellas que son dignas de contarse, lo que nos emociona, nos gusta, un hacer algo más o particular. Finalmente, las experiencias liminales son las de cambio, de transformación o replanteamiento, de ser o hacer cosas nuevas.
- 2) *Experiencia*: determina los modos en los que el conocimiento, la significación y la razón se asimilan por los sujetos. En la experiencia de la corporalidad existe anclada la posibilidad de cognición a partir del cuerpo que la sustenta con los sentidos y sentimientos. Según la propuesta de Laín-Entralgo (1989: 134-135) se pueden enumerar 11 sentidos que vinculan las dimensiones sensibles del ser: a) la vista; b) el oído; c) el olfato; d) el gusto; e) el tacto; f) la kinestesia o tensión dinámica; g) el frío; h) el calor —estos dos últimos como temperamento—; i) la afección; como dolor o placer; j) la sensibilidad interna (laberíntica y vestibular); k) cenestesia o sensibilidad visceral. Los sentidos son puertas por las cuales el mundo entra al universo humano y por las cuales éste sale a aquél.
- 3) *Sujeto*: el espíritu encarnado, que es el hombre, se desarrolla en el diálogo con la revelación de sentido que ininterrumpida-

mente está entregando al mundo (Sepúlveda, 1996: 25). Toda percepción es por tanto producto de un complejo proceso de articulación que pone a los cuerpos en contacto consigo mismos y con el mundo aun antes de que las palabras ayuden a significarlo. Es la lógica por la que la percepción da sentido, articula, desde las temperaturas, los tonos musculares, las respiraciones y los latidos cardiacos, hasta el ritmo del habla y las cosas existentes en el planeta, umbral del proceso semiótico que va de lo exteroceptivo hacia lo interoceptivo del sujeto (Ruiz, 1999: 12). El cuerpo es la base desde donde se comprende y se vive, pues todo pensamiento es elaborado por un ser encarnado, que aplica categorías cognitivas creadas con la ayuda de la percepción y la imaginación, que también depende de la naturaleza del cuerpo: lo propio del cuerpo es su capacidad de multiplicar el mundo alrededor de él, para vivirlo, comprenderlo y dotarlo de significado, logrando una unidad coordinada entre movimiento, sensomotricidad y palabras.

Merleau-Ponty (1976 y 2000) propone tres vertientes de esa conciencia que llama *sentidos de la corporeidad*: a) *espacialidad*: el espacio con todas sus formas de orientación se da siempre a partir del horizonte de un cuerpo, es una aprehensión unitaria del propio cuerpo y de su postura en el mundo intersensorial, una espacialidad no objetiva, vivida, relacionada con las tareas que la persona se propone realizar; b) *la sexualidad*: es el elemento del vínculo con el otro que motiva su comprensión; c) *la palabra*, como medio de vinculación entre palabra-pensamiento, la manera en que interviene el signo verbal en la significación en cuanto reflejo o expresión del cuerpo (Guzmán, 2008: 67-68).

El cuerpo es entonces la condición del ser en situación, que se vive y existe según una peculiar modalidad de la conciencia sobre tres componentes de la subjetividad: el *esquema corporal*, la *imagen corporal* y la *postura*.

Esquema corporal, un cuerpo

Es el mapa tridimensional de la estructura anatomofisiológica en movimiento, una vivencia imposible de traducir, resultado de las impresiones y sensaciones sin significados que las traduzcan, pues cuando esto sucede ya no se está en el plano del esquema corporal. Es la vivencia, representación mental del propio cuerpo y su posición:

Cada nueva posición o cada nuevo movimiento se registra en ese esquema plástico, en tanto que la actividad cortical pone a ese esquema en relación con cada nuevo grupo de sensaciones suscitadas por la nueva posición. Una vez establecida esta relación, surge de ella un conocimiento de la posición (Guzmán, 2008: 72).

El esquema corporal se construye con las experiencias tempranas, cuando se descubre el cuerpo, sus sensaciones y movimientos. Entonces, el esquema corporal es la configuración topográfica del cuerpo que cada cual posee, que le permite reconocer sus límites, la distribución de sus miembros y de sus órganos y localizar los estímulos, así como las reacciones con que el cuerpo responde de forma eminentemente inconsciente. Es el nivel de la vivencia desde lo real, primer referente del sujeto, sus límites, sensaciones y posibilidades.

Imagen corporal, una representación del cuerpo

Es un cuadro mental o una representación imaginaria que refleja precisa o imprecisamente el esquema corporal. Es la percepción del esquema corporal, pero sin significados exactos ni uso de las palabras. Es específico de cada individuo y su experiencia personal en parte inconsciente, preconscious y consciente. Es la visión que cada quien tiene de sí y de su mundo.

La imagen corporal es modificada de múltiples maneras. Todo deseo y tendencia cambia inmediatamente la estructura de la imagen del cuerpo y adquiere significado. En toda acción no sólo se

actúa con la personalidad, sino que se hace con todo el cuerpo. Un buen ejemplo es el de los miembros amputados que siguen siendo parte del sujeto de forma imaginaria, conservando sensaciones en su ausencia. De tal forma que siempre existe una personalidad que experimenta de forma particular su percepción. Al ser los ojos una de las principales fuentes de aprehensión del mundo, tienen vital importancia en la construcción de la imagen corporal.

Para la construcción de esa imagen es fundamental la socialización cultural de la experiencia para volverla significativa. El cuerpo se proyecta hacia el mundo y el mundo se introyecta en el cuerpo, como un continuo intercambio dependiente de contextos anímicos, por lo que el pensamiento lógico de la conciencia lúcida procura construir una imagen corporal en forma tal que se adapte por lo menos a la mayoría de las situaciones. La imagen corporal se deriva de la confrontación de la percepción y el imaginario de la propia identidad y su imagen.

La imagen corporal se expande más allá de los límites del cuerpo: cualquier objeto que sea utilizado por éste pasa a formar parte de la imagen corporal. De acuerdo con lo anterior, puede establecerse que las imágenes corporales nunca están aisladas, sino que son, en principio, sociales pues siempre se hallan rodeadas por las imágenes corporales de los demás (procesos de proyección, identificación, imitación y personificación), en una relación determinada por factores de proximidad o lejanía, tanto espacial como emocional.

Postura corporal

La síntesis de la vivencia, la percepción del esquema y la imagen corporal es la postura, interpretable a partir de su significado y traducible en palabras. Tiene que ver con la extensión, la contracción o la rotación del cuerpo, expresiones del esquema corporal que se reconstruyen incesantemente. Se le agregan además ropas, máscaras, joyas y toda suerte de adornos que de nuevo expanden, contraen, desfiguran o destacan el esquema y la imagen corporal y partes determinadas del cuerpo, repercuten en la colocación de miembros, músculos, tendones y así, paulatinamente, se va constru-

yendo la postura corporal, marcando poco a poco el cuerpo como el de un gimnasta con un objetivo particular consciente o inconsciente.

El cuerpo que, es a la vez, esquema, imagen y postura, puede relacionarse —en esa complejidad que se configura con posturas conscientes e inconscientes— con los tres distintos registros lacanianos que estructuran al sujeto, *lo real*, *lo simbólico* y *el imaginario*:

- 1) *Lo real*: es inaprensible, vinculado con la realidad en cuanto es aprendido, es el momento previo de lo que es tal como es, la vivencia del cuerpo tal como se presenta, el esquema corporal como dato de la realidad intraducible, sólo vivible.
- 2) *El imaginario*: tiene que ver con el lenguaje como sistema. En él se localiza la imagen corporal, el espacio, la sincronía, la metáfora, la semejanza, ámbito propio de la percepción sin significados específicos, que se suman a registros reales o imaginarios.
- 3) *Lo simbólico*: tiene que ver con la palabra, la mediación del diálogo entre sujetos, es el ámbito de la ley, del orden, la normalidad, la verdad, donde la convención dota sentido.

La articulación de la tres categorías se configura en los primeros dos años de vida, con el descubrimiento del propio cuerpo y el de los otros. Estos registros existen sólo separados en la teoría, pues se articulan de forma conjunta en la experiencia bajo la idea de *nudo borroneo*, siempre unidos, aunque en ocasiones predomine uno sobre otro o su oclusión como en los casos patológicos: “en la psicosis es el registro real, en la paranoia el imaginario y, en la neurosis, el simbólico” (Guzmán, 2008: 91). La maduración del sujeto, su actuar consciente y su cuerpo construyen significados que recíprocamente lo definen en su cuerpo.

Gestualidad, un sistema de comunicación visual

Sistema silencioso y visual, que comunica y enseña el valor del cuerpo, la gestualidad debe ser interpretada, comprendida y leída en las modalidades y situaciones en donde se encuentra. Se trata de una

comunicación no verbal o sistema paralelo, que depende del cuerpo y sus sentires. Sólo conocemos la postura corporal, pero bajo sus lecturas se puede llegar a reconocer el mensaje que nos revela la percepción e interpretación de actitudes y conductas.

Los elementos de ese lenguaje como movimiento están relacionados con la experiencia emocional, como reflejo interior culturalmente moldeado. Tienen que ver con su adrenalina y también con su intención, esa gestualidad la podemos clasificar como: a) movimientos involuntarios o no conscientes como los latidos del corazón; b) voluntarios no conscientes, como las llamadas reacciones instintivas ante algún peligro; c) voluntarios no conscientes, como la asimilación de una técnica de entrenamiento corporal específica que se hace sin pensarla; d) involuntarios y conscientes, como tics o manías; e) voluntarios y conscientes, del hacer cotidiano, por ejemplo mover el brazo para tomar algo; f) voluntarios, conscientes y con intención, que consisten en expresar signos o interpretar símbolos para ser vistos y entendidos; g) gestos para construir discursos o decir algo como mímica, pantomima, dramatización actoral y danza (Guzmán, 2008: 127-128).

Las expresiones emocionales forman parte de la gestualidad. Aunque se consideran como innatas al hombre se aprenden y se identifican mediante un proceso de socialización y significación que es también aprendido y conscientemente manipulado, lo que se ha llamado el aprendizaje y manejo de *normas expresivas (display rules)*, que se refieren a la regulación cultural de las expresiones (Saarni, 1982). Si bien todo el cuerpo significa, estas valoraciones deben referirse a un contexto. Serán las manos, la postura y, sobre todo, la mirada y el rostro puntos focales para identificar las emociones. En específico la cara, vista globalmente, combina de forma única cada uno de sus elementos en un mapa por descifrar. La valoración racial, expresiva y la forma de la frente, las cejas, la nariz, las orejas, los ojos, los labios, los pómulos, la boca y en algunos la presencia de barba y bigote construyen un texto de identificación y significación del sujeto, al que se suman sus señas particulares y quizá su historia marcada en el cuerpo.

El cuerpo vivido se construye en la cultura como cuerpo percibido, significado e interpretado. Un signo más en la lectura y la narración de los significados de la experiencia, a las que se añaden actos, acciones o conductas que siempre refieren al movimiento, eso que es propio del cuerpo, y de todas las formas de expresión, dentro de la gramática de la gestualidad, signos que revelan el estado del sujeto, su sentir y emocionalidad.

SIGNIFICACIONES COMPARTIDAS

Interpretar la interacción entre individuos, grupos e instituciones, como producto consciente de la reinención del pensamiento, es tema de estudio de las representaciones sociales. Ibáñez (1988) señala que la subjetividad es ambigua, por lo que cada cual se forma su propia opinión, pero en conjunto estas subjetividades son modeladas a través de la vida social como visiones compartidas, donde la forma de ver las cosas también cambia la manera de ser de las personas. La realidad cotidiana (individual y colectiva) se modifica en función de los saberes o la posición socioeconómica y cultural. El tratamiento que se da a estos saberes determina la existencia de realidades plurales o representaciones sociales (Ibáñez, 1988: 13-90).

Todas las representaciones sociales hacen referencia a ciertos contenidos mentales que se asocian con determinados objetos, reflejo del proceso de construcción social. Por ello, las representaciones sociales pueden ser imágenes, opiniones, actitudes, costumbres, modas, miedos, sentimientos, teorías, categorías, modelos de pensamiento, información o conocimiento. Mediante todas estas formas es posible comprender y explicar el entorno, hechos o ideas que nos permiten actuar con otros, responder a las preguntas que nos hacemos o entender nuestro devenir histórico.

Desde el pensamiento griego se había hecho una clara distinción entre la doxa y la filosofía. La primera era libre y carecía de fundamento lógico, la segunda refería a la verdad como demostración lógica. En el siglo xiv los criterios de verdad se transformaron y las verdades populares, el sentido común y la vieja doxa fueron

catalogados como pensamiento ingenuo, no científico e ilógico. Solo hasta el siglo xx la antropología empezó a valorar su papel en la vida social al estudiar culturas remotas que elaboraban su interpretación del mundo a partir de una lógica no formal, es decir, por representaciones. Sus explicaciones míticas, por ejemplo, parten siempre del imaginario, del que se nutren, relacionan y delimitan y se concretan en representaciones al ser reconocidas como válidas por una colectividad en la vida cotidiana.

Un primer criterio, según Di Giacomo (1985), es que las representaciones colectivas o sociales tienen que ver con el pensamiento práctico. Moscovici (1986), uno de sus principales teóricos, las define como una organización psicológica, una forma de conocimiento que es específica de nuestra sociedad y que no es reductible a otras formas de conocimiento. En resumen, se puede decir que las representaciones sociales se forman en las creencias compartidas y por consiguiente también se transforman en la comunicación social.

Los cambios en las formas de las representaciones sociales son marcados por los medios masivos de comunicación y su sentido en la vida cotidiana. Es tal vez en la interacción, o proceso conversacional, donde con mayor claridad se constituyen las representaciones: al ser fomentadoras de acuerdos colectivos (la cognición colectiva, la memoria social y la intencionalidad colectiva). Para formarse, las representaciones requieren de una serie de condiciones, pues no se forman de cualquier fenómeno: sólo surgen respecto de un objeto o sujeto socialmente importante. Además, las representaciones sociales proponen un cambio en la concepción del mundo, alteran las condiciones de la vida, están relacionados con acontecimientos altamente emotivos o sensibles y afectan los procesos de relación y comunicación entre las personas.

Para la corriente estructuralista, las representaciones se crean a través de la reflexión grupal que identifica un nodo central de significación y un sistema periférico. Esta forma de construcción común de significados hace uso de la *objetivación* y el *anclaje*, ambos relacionados con la imagen:

- 1) *Objetivación*: es la síntesis de conceptos abstractos en elementos concretos. Comprende a su vez dos elementos, la *transformación icónica* y la *naturalización*. La primera, como su nombre lo indica, convierte en imagen la información sobre el objeto, mediante una *selección y descontextualización* de la información para concretarla (Vergara, 2008: 66). Del proceso de objetivación surge el *esquema figurativo*, que es la síntesis objetiva en una imagen nuclear o central, que de forma gráfica y coherente hace comprensible el objeto o la idea. Del acuerdo compartido surge la *naturalización* de la representación, en el momento que la imagen o esquema figurativo reemplaza la realidad o se convierte en un concepto visto como verdadero y real.
- 2) *Anclaje*: se trata de la incorporación de la representación del objeto o sujeto, dentro de las categorías y especificaciones conocidas. Esta integración cognitiva tiene cuatro dimensiones: a) *función de interpretación de la realidad*: su inserción en un esquema conocido; b) *función de integración de la novedad*: instrumentación del objeto representado, es decir, se convierte en lenguaje común; c) *función de integración de las conductas y relaciones*: relacionada con funciones de clasificación y discriminación en unidades significativas; d) *función de posicionamiento*: identificación subjetiva como próxima o no relacionada con la representación (Jodelet, 1986: 469-494). Todos estos elementos los podemos considerar al analizar la aceptación de una idea o punto de vista particular.

La estructura de las representaciones sociales, según Moscovici (1986), comprende: a) *actitud*: que son los componentes afectivos relacionados con la situación evaluativa y su carácter dinámico; b) *información*: que surge por contacto directo con el objeto y también se mediatiza con las pertenencias grupales y la ubicación social; c) *campo de representación*: hace referencia al orden y la jerarquización de los elementos que configuran su contenido. Este último se constituye por un mecanismo interno de organización llamado *esquema figurativo* o *núcleo figurativo*. Estas imágenes ayudan a las personas a formarse una visión menos abstracta

del objeto representado, al sustituir sus dimensiones complejas por elementos figurativos que son más accesibles al pensamiento concreto. Las ideas abstractas se convierten así en formas icónicas. En el proceso cognitivo se observan, clasifican, codifican, relacionan, reconocen y recuerdan los principios organizadores que dan sentido a la representación social, en particular, y al imaginario, en general. Cuando es posible objetivar una representación social su contenido puede ser clasificado de tres modos: *semántico* (asociación de palabras), *lexical* (sustantivos, verbos, adverbios, o cualquier expresión gramatical) y *cognitivo procesual* (creencias, atribuciones, causalidad, estereotipos, actitudes o conductas) (Vergara, 2008: 68).

El conocimiento o expresión del pensamiento al enunciarse se hace representación y se integra al universo de otras representaciones que le son afines, por lo que toda representación colectiva se ha formado por un núcleo o significado central y una serie de significaciones periféricas existentes en el imaginario. El núcleo central se forma con elementos importantes, cualitativos y cuantitativos, ligados a eventos históricos, sociológicos, ideológicos que son estables, continuos y rígidos. Es un núcleo de imágenes y es vivido como realidad histórica que al considerar las representaciones en su conjunto crea imaginarios sociales.

Los imaginarios sociales, siguiendo la definición de Castoriadis (1983) son una síntesis del conjunto de símbolos, de representaciones sociales y significados de una determinada cultura o momento cultural existentes detrás de las mentalidades o de comportamientos colectivos. En su interior, este autor distingue dos dimensiones: el *imaginario radical* y el *imaginario efectivo*. El primero es la dimensión instituyente del imaginario social, la capacidad de hacer surgir una imagen, la capacidad creativa de invención y del desplazamiento de sentido para crear nuevas significaciones; el segundo se refiere a los productos, a lo imaginado, a las significaciones instituidas de una sociedad (Castoriadis, 1983: 219-270). Los imaginarios, que al expresarse en la vida social se convierten de nuevo en representaciones, son un modo de ser particular que se concreta en instituciones; esto es, redes simbólicas, socialmente sancionadas, en la que se combina lo funcional y lo imaginario. Toda institución se cons-

tituye de hombres que no podrían relacionarse como comunidad política sin la mediación del orden o la ley. Las instituciones regulan el sentir y orientan las acciones de los miembros de una sociedad —determinando las maneras de ser, sentir y pensar—, dotan a los individuos de significaciones y valores, les aportan medios para comunicarse, además de estar detrás de sus formas de cooperación. Sólo es posible acercarse a una sociedad en su dimensión instituida y no desde sus significaciones imaginarias. Por esto, lo histórico-social no es otra cosa que la tensión entre sociedad instituyente y sociedad instituida, entre la historia hecha y la que se hace (Castoriadis, 1983: 185). Una visión compartida no es otra cosa que el imaginario instituyente, que opera con frecuencia mediante mitos constitutivos a partir de los cuales es posible explicar el quehacer cotidiano, siempre en proceso de seguir generando una adecuación de sus significaciones, proceso llamado por Gilabert (1993: 37-38) *estructura de plausibilidad*, como posibilidad de acuerdo, convocatoria y pertenencia.

El imaginario social es el universo general existente en la interpretación del significado, lo que interpretan los receptores de dichas imágenes. Éste tiene una dimensión social en cuanto es representado, tanto para la construcción de acuerdos como para la individualización del sujeto, si bien construyen realidad, son muchos los sentidos prácticos que reproducen estereotipos que, con la ilusión de crear vínculos, orientan necesidades y deseos, influyendo en las relaciones sociales y de género.

SIGNIFICACIÓN SITUADA

Una parte indispensable para la formación educativa es considerar los ambientes o nichos que han configurado la forma de interpretar el mundo y adaptarse a él. La interpretación sensorial (corporal) y la palabra (simbólica) son los medios para conocer el mundo e interpretarlo, desde un momento y lugar determinados. No sólo transforman la conciencia pero al sujeto mismo, revelando las complejas relaciones de implicación entre el entorno, los objetos, los afectos y las ideas. Tanto el cuerpo como el medio ambien-

te están ligados a la mente, la cual, siguiendo la idea de Clark (1999), podemos considerar como un hipertexto que en su plasticidad se adapta y construye operaciones mentales, una adaptación a una gramática o lenguaje del cerebro, que no es otra cosa que la utilización del lenguaje natural como tecnología diseñada para lograr esa adaptación, propiciando una explosión cognitiva de la que surgen las ciencias, la cultura y todo el aprendizaje humano (Clark, 1999: 274).

Los elementos significativos del entorno se convierten en referencias que dan sentido a los sujetos, haciéndose parte de los sujetos mismos. Lugares, presencias, imágenes y representaciones que como extensión de sí son necesarios para conseguir una interpretación o coherencia de sujeto. Más que sólo herramientas, los objetos son partes del sujeto cuando se manipulan y estructuran recursos externos al cuerpo con el fin de reforzar, descargar y transformar las actividades de solución de problemas como redes cognitivas más amplias. Esas experiencias están relacionadas con la conformación de la estructura mental y el conocimiento.

El cuerpo, la cognición y la experiencia son tres elementos necesarios para interpretar la experiencia encarnada o *embodiment*, concepto de la lingüística cognitiva que ha sido aplicado en la literatura lingüística, psicológica y sociológica con interpretaciones como *corporeidad del significado*, *corporeidad de la cognición*, *cognición corporizada*, *mente corporizada* o *ciencia cognitiva corporizada*, que le otorgan al cuerpo un rol importante en la cognición (Peral, 2017: 34). Este término refiere a la comprensión del rol de agente de nuestro propio cuerpo en su cognición situada (contextualizada), esto es, cómo influyen nuestros cuerpos en nuestra manera de pensar, hacer y hablar (Gibbs, 2006: 1). Hace referencia a la importancia de la transformación del cuerpo por la experiencia y el entorno.

La aprehensión del mundo vía la experiencia y la cognición hace uso instrumental del lenguaje, relacionándolo directamente con la hipótesis del *embodiment* como metáfora, como lo señalan Lakoff y Johnson (1986), medio por el cual se estructuran nuestros pensamientos. Cuatro son las formas de estructurar el cono-

cimiento a partir de las expresiones lingüísticas: la *organización proposicional*, las *proyecciones metafóricas*, las *proyecciones metonímicas* y la *esquemización de imágenes*. De acuerdo con estos autores, la metáfora es un sentido más, igual que ver, tocar u oír, como si las metáforas proporcionaran la única manera de percibir y experimentar muchas cosas en el mundo, pues es un motivador del cambio de significados (Lakoff y Johnson, 1986: 45). La cautela histórica sobre la evidencia de la experiencia adquiere así nuevo significado, el posible engaño de la experiencia (objetivismo), se complementa con la reflexión interna que le da sentido (subjetivismo), organizando la parte central que es la experiencia sensible (cognitivismo) (Peral, 2017: 32).

Los significados relacionados con los sabores, los olores, los colores, los sonidos y el tacto son adquiridos por la experiencia del cuerpo, pero sólo en el proceso final que pasa por la conciencia o pasar *conscientemente* por el cuerpo (experencialismo) adquiere eso que pareciera sólo venir del cuerpo, su significado y sentido, condensados en conceptos. El significado no es una propiedad de las cosas, es algo que ocurre en nuestra cabeza, es posible tenerlo sin la experiencia directa usando sólo las palabras que son a su vez un tipo diferente de experiencia, por lo que es necesario distinguir entre significados corporizados o no corporeizados, si bien todos los significados hacen uso metafórico vinculado con otra experiencia previa (Peral, 2017: 42).

Del ambiente al nicho

Para Lewontin (2000) el ambiente de un organismo es el conjunto de condiciones externas relevantes para el sujeto porque interactúa con ellas. Nuevamente se vuelve necesario analizar, más que las partes, las relaciones para entender como éstas crean los significados. El *principio de significación* nos hace pensar que el ser humano es quien se apropia desde fuera de las experiencias y crea conexiones en el cerebro para entender, transformar y gobernar su propio cuerpo, pero esto es únicamente una parte de un proceso

más complejo en el que los objetos son mediadores fundamentales para orientar e interpretar la experiencia.

El ser humano es capaz de desarrollarse sólo al apropiarse de instrumentos culturales. Entre ellos, sin duda, sobresale el lenguaje, pero todos los elementos con los que se enfrenta lo forman y lo transforman de manera recíproca. Las perspectivas llamadas *ambientalistas* han contribuido a interpretar de forma diferente las ciencias cognitivas contemporáneas, que entienden la cognición restringida a un ambiente social, cultural y material. En particular, el punto de vista de la *cognición distribuida* sostiene que el ambiente provee una rica estructura (con artefactos cognitivos) que ayuda a la resolución de problemas. Según Nersessian (2005), los sistemas cognitivos son de naturaleza sociotécnica y abarcan tanto a los investigadores como a los problemas y los objetos materiales que estudian, pues sin estos últimos los primeros, como agentes intencionales, no podrían generar, manipular o propagar nuevas representaciones.

La importancia del ambiente cultural en la capacidad cognitiva es fundamental para interpretar el pensamiento y el aprendizaje. Vygotsky (2003) resaltó el carácter sociohistórico de los procesos cognitivos que, aunque son vividos en la individualidad, se forman en lo social. Lo interpsicológico y lo intrapsicológico serán el resultado de un proceso de internalización que implica: a) una operación, que inicialmente es externa se reconstruye y comienza internamente; b) un proceso interpersonal que se transforma en otro intrapersonal; c) la transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una larga evolución.

Vygotsky (2003) propone considerar el concepto de actividad y el de zona de desarrollo próximo, ambos generados mutuamente, que transforman lo social a lo psicológico del pensamiento. Serían estas zonas donde el sujeto aprende destrezas de carácter cultural, escenarios concretos con reglas claras, que orientan la actividad hacia una conducta o situación determinada y que los psicólogos llaman *guiones (scripts)*, los antropólogos *contextos* y los sociólogos *expectativas de fondo*. Aunque implican un lugar o un ambiente físico, los contextos culturales son construidos por los sujetos en

acción y son, por lo tanto, ambientes para los demás (Mata y Ramírez, 1989: 64-66).

Gracias al desarrollo teórico de la antropología estadounidense se creó la referencia de *nicho cultural*, una triple herencia de su construcción (cultural, biológica y ecológica). Fue propuesto originalmente por Odling-Smee, Laland y Feldman (2003), que ofrecieron una manera de vincular el cambio cultural con los cambios biológicos y ecológicos de una manera que no se funda en los puntos de vista desprestigiados del pasado (asociados con el racismo científico): introducir a todos los organismos como agentes de la evolución. El ambiente pensado en términos de nicho, el cual es construido y modificado por la acción humana, que a su vez evoluciona en relación con sus acciones, implica un cambio recíproco. Desde este punto de vista, los organismos no solamente influyen sobre la naturaleza de su mundo, sino que también, en parte, determinan las presiones de selección a los que están expuestos ellos y sus descendientes de manera no aleatoria (Schultz, 2015: 139). En lo que atañe a la cognición, esta modificación del ambiente permite generar conocimientos mediante entornos específicos, una evolución histórica y cultural como sistema complejo de retroalimentación progresiva e innovación tecnológica, patrones significativos que dependen de las instituciones sociales y su particular proceso histórico, pues facilitarán o impedirán la propagación de ideas o procesos de aprendizaje (Lansing y Fox, 2011: 933). Una vez que se rompen las fronteras entre el organismo y el ambiente, se descubren ensamblajes heterogéneos de muchos tipos, una red donde se explican las circunstancias y se generan los cambios.

Entornos de violencia y reclusión

La violencia parece ser algo que caracteriza a las sociedades modernas. Su presencia ha propiciado la extinción de pautas culturales y valores que antaño eran aprendidos en la familia y la escuela, una pérdida que no es resarcida por los medios de comunicación, los cuales no han sido diseñados para la formación moral, política y cultural. Para constituirse, el sujeto requiere procesos afectivocog-

nitivos, competencias y habilidades, que se constituyen sólo a partir de la vida sociocultural, entramados simbólicos necesarios para ser productivos e independientes, capaces de producir, interpretar y negociar significados. El sujeto se forma, como tal, en la medida en que se apropia de los instrumentos semióticos que constituyen el tejido social (Sánchez, 2001: 31). Esa pérdida de pautas culturales no es fortuita y se encuentra directamente relacionada con otros problemas sociales, como la ausencia de recursos económicos, la delincuencia organizada, el narcotráfico, la falta de oportunidades, las adicciones, las agresiones y la desintegración familiar. Aunque los motivos no sean siempre únicos ni los mismos, en muchos casos están detrás de la llegada de los sujetos a la cárcel, donde, dentro o fuera, se encontraban y se encuentran en condiciones sociohistóricas de vulnerabilidad.

La cárcel, lugar de la pena o castigo, es un sitio real y simbólico construido intencionalmente para causar sufrimiento, un entorno punitivo y desarticulador del sujeto con mira a su reconfiguración. Este entorno construye un estigma social y una pena simbólica, bajo la expectativa de la libertad, un espacio contrario a lo público y a lo privado. En su interior los lenguajes sígnicos no son siempre los mismos y dependen de sus vínculos y valores, en relación con otros sistemas simbólicos o códigos. Son una subcultura que depende de la imagen previa del mundo, un segundo universo dentro de los límites impuestos por la sociedad. Un confinamiento coercitivo que causa estragos en el cuerpo, un castigo que actúa en profundidad sobre el corazón, el pensamiento, la voluntad y las disposiciones (Foucault, 2002). No sólo se trata de castigar a las personas mediante la reclusión, sino de hacer que “ni siquiera puedan actuar mal en la medida en que se sentirían sumergidas, inmersas, en un campo de visibilidad total en el cual la opinión de los otros, la mirada de los otros, el discurso de los otros, les impidan obrar mal o hacer lo que es nocivo” (Foucault, 1979: 15). Asimismo, “allí donde el castigo se reduce a vigilancia, toda vigilancia se convierte en un castigo” (Pardo, 1998: 152). Es la mirada del poder y la imagen del control derivada de la tecnología arquitectural del panóptico de Bentham del siglo XVIII que mediante la mirada pretendía cambiar

la vida que se desarrollaba en las prisiones, escuelas del vicio y del crimen, una forma de ejercicio de poder eficaz y barata.

La situación de los presos no es convencional, implica cambios sustanciales en la vida cotidiana por espacios, género, relaciones, consumo de drogas, salud, hacinamiento, competitividad y derechos y muchas otras causas. Hay quienes consideran que la modalidad de organización en las cárceles responde aún a lo que Goffman (2007) denominó *instituciones totales o cerradas*, marcadas por el control de los sujetos y la deconstrucción de su yo y de los roles y capacidades personales que les eran útiles para la vida diaria en el exterior (García-Vita y Melendro, 2013: 44). Para entender esa vida, no se debe olvidar que se trata de relaciones marcadas por el contexto y por el particular microclima social de esa institución cerrada, la cual genera actitudes de dominio, sumisión, o ambas, en las relaciones marcadas por el poder y el tipo de delito cometido (García-Vita y Melendro, 2013: 44-48).

La vida dentro de las cárceles suele reproducir todos los niveles de violencia del exterior, un universo de peligro y vulnerabilidad, semejante al que se vive en la esfera doméstica, donde el vínculo afectivo une a quienes conviven en una prisión, con muros que son más difíciles de saltar que los de una cárcel real (Ortega y Mora-Merchán, 1997). La fuerza física, las acciones injustas y la supremacía de unos sobre otros, a la par del castigo, son vistos como los modos de sobrevivir en ese ambiente. Una forma de hacer frente a la violencia es mediante reforzadores sociales del entorno, alternativas de resolución de conflictos y estrategias nuevas de relación y justicia. Estos cambios pueden darse dentro de un grupo escolarizado, ya que la educación en prisión puede promover nuevas y mejores relaciones asertivas. Es posible establecer reglas para transformar ese lugar y momento en un nicho emocionalmente seguro, de atención sin agresión o que promueva la solución de conflictos mediante la comunicación.

Educación en la cárcel: un nuevo nicho

En el contexto carcelario, los procesos institucionales y de aprendizaje son vistos en las cárceles y las escuelas como condicionamientos que poseen los mismos objetivos: encauzar conductas, producir cuerpos, volverlos dóciles, examinarlos y establecer una relación de poder-saber que se expresaba en la vida institucional de ambas, bajo formas disciplinares (Foucault, 2002: 142). Una particular paradoja de significados hace posible reconocer dos caminos distintos del trabajo educativo: por un lado, fomentar el mecanismo carcelario; por otro, desarticular este dispositivo en objetivos propios. La educación podía ser concebida como el “disciplinamiento de las almas” o como una “práctica de liberación” (Freire, 1977: 25-27).

En el continuo entrecruzamiento institucional prisión-escuela, es posible resignificar el vínculo docente-alumno para que el sujeto del aprendizaje escape de su propio encierro, cambiando la idea de su significación instituida. El docente debe ser consciente de que no se trata de un sujeto desviado y anormal al que hay que *resocializar, reformar, recuperar* a través de la tarea educativa. Su mirada debe reconocer sus historias en su propia complejidad, en los lazos afectivos que deben ser retomados, una mirada diferente de la lógica penitenciaria, una educación como derecho y posibilidad (Manchado, 2012: 133-134). Un cambio en los discursos que debe transformar a los sujetos, los roles y los fines, enfrentando las características de su propia población, como cursos cortos, matrícula flotante, diferencias curriculares y necesidades más allá de un ideal social de formación escolar. Las razones positivas de la educación en la cárcel son que supone ventajas, beneficios y posibilidades, algunas claramente objetivadas como socialización, desarrollo personal, corrección e instrucción. Con la educación se producen cambios gracias a la incorporación de nuevas formas de expresión, el control de las acciones, el predominio de la palabra o la posibilidad de imaginar un futuro. Se cambia la idea de destino, de la condena, el estigma o la incapacidad por el origen o el medio. Se crean espacios de seguridad y cambio, una alternativa que posibilita la transferencia

de lo aprendido a otras áreas de la vida del sujeto para salir de su contexto de violencia (Acín, 2009: 71-76).

Las prácticas educativas en el orden penitenciario son hoy un derecho y un proyecto de transformación del delincuente —bajo una nueva política de atención social— que coexisten con la disciplina carcelaria y la producción del orden penitenciario. Como se ha señalado, la educación en prisión tiene un doble significado: por un lado, la educación se convierte en un eslabón más de la cadena judicial y, junto a los vigilantes penitenciarios, los educadores se ven asimismo obligados a implicarse en la cotidianidad del medio carcelario para construir y sostenerse en este último; por otro lado, también construyen espacios de naturaleza propiamente educativa, distinta al control de los internos, la disciplina y el reglamento, alternativa más allá del poder de la institución.

A pesar de que las expectativas de desarrollo no garantizan que la obtención de un certificado o título universitario se traducirá en un empleo o beneficio económico, para muchos estudiantes la educación es un medio de movilidad social. Ganter y Tornel (2016), al explorar los significados de la educación en la cárcel argentina, dan cuenta de la estandarización entre los jóvenes de trayectorias deseadas o imaginadas, en las que la historia familiar de precariedad se reivindica con proyectos de futuro donde es central la educación para tener una *mejor vida*, directamente vinculada con las necesidades económicas. La educación y el trabajo son los principales elementos de agencia de que estas personas privadas de su libertad disponen y que movilizarán para volver palpable un proyecto futuro, valorando la enseñanza profesional o técnica. Los jóvenes con los que Ganter y Tornel han trabajado están determinados no sólo por la acumulación de experiencias pasadas, sino también por las aspiraciones de futuro. Con todo, este proceso se ve obstaculizado por una trayectoria que los obligó a pensar desde *lo que no se tuvo*, una idea de fracaso o sinsentido. A pesar de los problemas, Ganter y Tornel (2016: 70) siguen valorando la educación, no sólo como un proyecto de plazos corto o mediano, sino un recurso permanente expresado en la adaptación, el buen comportamiento, el esfuer-

zo, el compromiso y la entrega, características de sus entrevistados, clave de la agencia y apropiación del conocimiento.

Una idea generalizada es que mediante el ingreso al campo laboral se puede superar la pobreza y la desigualdad social, para lo cual se debe estar preparado adecuadamente, adquiriendo el dominio de habilidades y destrezas. Hoy se habla de tres imaginarios conectados que legitiman el valor de la educación: *educación de competencias*, *competencias laborales* o *competencias para el trabajo*. La forma de lograrlos es la formación educativa en este escenario del mercado, la producción y el consumo (Murcia, 2012: 59).

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS SIGNIFICATIVAS

El modelo constructivista, tal vez el de mayor aceptación en la actualidad, ha apostado a la significación de los aprendizajes. El centro del proceso es el alumno, quien se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, cuya auténtica y decidida necesidad de saber es orientada por el docente, quien identifica sus necesidades y promueve el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y reflexivo a través de tareas o preguntas que contribuyan a la resolución de problemas. En este modelo es fundamental el trabajo colaborativo, los saberes previos, así como el contexto para la construcción del aprendizaje. En este apartado revisaremos algunas ideas de las propuestas de Jean Piaget, Lev Semyonovich Vygotsky, Jerome Bruner y David Paul Ausubel para reconocer el lugar que le han dado al significado.

Significados culturales e individuales

Siguiendo lo dicho por Sánchez (2001), los conceptos de *moral heterónoma* y *moral autónoma*, de Piaget, y de *regulación externa* y *autorregulación*, de Vygotsky, permiten la integración. Para Piaget la moral, como un sistema de reglas, es una de las formas en las que el niño logra su autonomía. Al interesarse por los juicios morales, éste debe someterse a las reglas de padres y maestros, las cuales

son reproducidas en sus juegos, los cuales son importantes para su desarrollo cognitivo, afectivo y social, pero sobre todo para formar la conciencia de sí y el valor de sus acciones. Aquí la socialización y el lenguaje son centrales, primero como medio de comunicación con otros, después como discurso interior, para probar o demostrar su pensamiento y voluntad (Sánchez, 2001: 32-33).

Esa importancia de lo social se encuentra también en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, quien valoró el entorno social de los individuos, el lenguaje y la colaboración, cuyos principales argumentos son los siguientes: a) reconocer que el conocimiento es un proceso de interacción entre el individuo y el medio en que se desenvuelve; b) el ser humano es un individuo social; c) la potencialidad cognoscitiva depende de la interacción social y de la zona de desarrollo próximo del sujeto; d) el rol del docente como mediador; e) la importancia del lenguaje como instrumento para construir el aprendizaje (Vygotsky, 2003). Este autor escribió acerca de las funciones psicológicas superiores, una de cuyas características es que no se hallan sujetos al control del entorno, sino de su *intelectualización* o realización consciente, el desarrollo cultural del comportamiento y el comportamiento propio (Wertsch, 1988: 43):

El ser humano como sujeto semiótico, como sujeto capaz de producir e interpretar y negociar significados se forma como tal en la medida que se apropia activamente de los instrumentos semióticos producidos, dentro de la historia cultural de la humanidad. De forma tal que el desarrollo psicológico es indisociable de la vida en sociedad y de las interacciones del individuo con los otros de su grupo familiar y social. El sujeto enunciador, intérprete y negociador, el sujeto deliberante, dialógico, se construye como tal en tanto se integra en las distintas redes de significado que constituyen el tejido social. El sujeto humano como sujeto cultural es alguien sujetado, normatizado por los contenidos de su cultura y es en el marco de esta sujetación que es posible hablar de autorregulación (Sánchez, 2001: 31).

El desarrollo intelectual se conecta con el dominio progresivo de unos sistemas de mediación simbólica cada vez más complejos.

Para Vygotsky (2003), el signo es el que mediatiza con otro y consigo mismo, una puesta en discusión de los signos, las intenciones, puntos de vista, perspectivas, modalidades y estrategias, a través de actos de conciencia, conocimiento, conducta y comunicación. El signo tiene un papel de operación significativa (Vergel, 2014: 66). Un aprendizaje como diálogo, un continuo proceso de hacerse, conocer y recrearse con elementos significantes y nuevas relaciones de signos, acciones o relaciones de experiencia cargadas de significado. El lenguaje es algo vivo que más que representaciones, construye interpretaciones e igualmente signos, pero con valor distinto, condiciones materiales de que la historia hace a los sujetos y no al revés.

El verdadero cambio en los procesos educativos se da al transformar la conciencia, la realidad y al sujeto mismo. Vygotsky propone una perspectiva triádica (sujeto-signo-objeto) clave para entender el sentido individual y colectivo como una relación mediada semióticamente por el lenguaje y la acción (Vergel, 2014: 74). Aplicar las ideas de Vygotsky en el aula implica: a) dejar que los alumnos sean los protagonistas de su propio aprendizaje; b) rescatar siempre los conocimientos previos; c) promover el trabajo colaborativo; d) propiciar el diálogo; e) impulsar la investigación; f) problematizar la realidad incorporando situaciones interesantes del entorno socio-cultural. Estos elementos se relacionan con el término de *cognición situada*, porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.

Dos formas de significar para Bruner

Jerome Bruner propuso dos formas complementarias de la significación, ambas producto de su vida intelectual y teórica; por un lado, como cognitivista, el argumento lógico; por el otro, con base en la explicación cultural, influido por Vygotsky, con la narración de historias.

Para el primer Bruner fue importante la representación de la experiencia y la construcción del aprendizaje, por lo que plantea tres sistemas básicos de representación: a) la representación *enacti-*

va (acción en el mundo) o de esquemas motores; b) la representación *icónica*, mediante imágenes de objetos o eventos; c) la representación *simbólica*, usando sistemas formales como el lenguaje. Las tres son herramientas mentales para operaciones mentales (Camargo y Hederich, 2010: 331). Esta propuesta de la representación es similar al modelo de maduración cognitiva y los esquemas con respecto de la imagen del cuerpo que anteriormente se han mencionado. Existen mecanismos culturales que amplifican el potencial de cada representación, por ejemplo, la rueda puede considerarse una estrategia cultural para amplificar la capacidad motriz o enactiva humana. De la misma forma, instrumentos como los anteojos ampliarían las capacidades sensoriales o icónicas y los sistemas formales abstractos —como los números o los lenguajes computacionales—, el potencial simbólico natural en el individuo (Bruner, 1984).

En la década de 1980 y a partir de su búsqueda para explicar el origen del significado, Bruner se interesó por la comunicación y el procesamiento de información. Sugirió que para comprender a los seres humanos se requiere relacionar sus experiencias y su intención; es decir, centrarse en el sentido semántico y pragmático de su enunciación dentro de un sistema cultural determinado (Bruner, 1991). La visión culturalista de la cognición argumenta que cada grupo construye o conoce un mundo posible delimitado por su cultura, lo que llamó *psicología popular o intuitiva*, compuesta por orientaciones del funcionamiento social que están en la mente de todos, jerarquizando y ordenando, y un sistema particular de saberes, creencias y deseos (Bruner, 1990: 53). Esto se logra no desde la estrategia por conocer, sino mediante la relación social y la comunicación, especialmente la relación con el discurso narrativo y su función explicativa de la realidad.

Siguiendo la idea del pensamiento lógico y el pensamiento narrativo, Bruner (1990) identifica dos caminos del aprendizaje. El primero es regido por el *sentido práctico*, que organiza el conocimiento mediante categorías lógicas, se ocupa de las explicaciones causales y la verificación empírica —se trata del discurso científico, que describe y explica mediante conceptos abstractos el mundo objetivo, con aspiraciones de ser un conocimiento absoluto, atem-

poral, impersonal y universal—. El otro camino del aprendizaje pertenece al *pensamiento narrativo*, que se caracteriza por las particularidades de una cultura concreta, cuyas causalidades están dadas por las intenciones de las personas fundadas por los discursos propios y los de la cultura que, en conjunto, se reinterpretan. Estas causalidades tienen la característica de ser indistintamente reales o imaginarias, pero siempre verosímiles, y de establecer vínculos entre lo emocional y lo corriente. De esta suerte, las casualidades del destino o incluso los poderes mágicos de alguien o algo son formas válidas de explicación de lo que ocurre (Camargo y Hederich, 2010: 337). Así, llegamos a la propuesta de enseñanza *por descubrimiento* y de enseñanza *por enculturación*:

Mientras el aprendizaje por descubrimiento favorecería a un estudiante autónomo en sus procesos de pensamiento, con disposición para el manejo de sistemas formales de representación del conocimiento y con un gusto especial por proponer explicaciones teóricas para fenómenos de su entorno, el aprendizaje por enculturación favorecería a un estudiante heterónomo en su forma de construir conocimiento, con disposición para ilustrar y contextualizar ideas por medio de situaciones particulares y dado a buscar todas las relaciones e implicaciones posibles de un hecho o su explicación (Camargo y Hederich, 2010: 344).

Ausubel y la significación construida

David Paul Ausubel propuso en 1963 que el mecanismo humano de aprendizaje por excelencia, para aumentar y preservar los conocimientos, es el aprendizaje *receptivo significativo*, tanto en el aula como en la vida cotidiana (Ausubel, 1983 y 2002). Es una teoría psicológica, pues se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para aprender y, por consiguiente, pone atención en el aula y las condiciones que se requieren para que se produzca (Ausubel, 1983). Enseñar es crear las condiciones para que el estudiante construya significados. Esta última acción consistiría, funda-

mentalmente, en una nueva concepción de aprender. Aquí interviene la teoría del aprendizaje significativo para facilitar el tránsito hacia este nuevo paradigma educativo. De acuerdo con esta teoría, el aprendizaje es una reconstrucción de conocimientos ya elaborados y el sujeto que aprende es un procesador activo de la información y el responsable último de dicho aprendizaje, con la participación del docente como facilitador y mediador (Rodríguez, 2014: 3-4).

Ausubel clasificó tres tipos de aprendizajes significativos: a) *aprendizaje de representaciones*, que consiste en aprender el significado de símbolos solos o de lo que éstos representan; b) *aprendizaje de proposiciones*, que es la adquisición del significado de las ideas expresadas por grupos de palabras combinadas en proposiciones u oraciones; c) *aprendizaje de conceptos*, que consiste en aprender lo que el concepto mismo significa; esto es, discernir cuáles son sus atributos de criterio que lo distinguen y lo identifican. Se trata, así, de un proceso de construcción progresiva de significaciones y conceptualizaciones. El resultado del aprendizaje es el significado del concepto y no solamente la identificación de sus atributos, o sea, el alumno construye su conocimiento, produce su conocimiento. El resultado de esta interacción activa e integradora es la aparición de un nuevo significado.

El aprendizaje significativo es el proceso y, a su vez, el producto final del mismo. Las condiciones necesarias para desarrollarlo son las siguientes: a) que el alumno manifieste una actitud de aprendizaje significativa o, en otras palabras, una predisposición para relacionar el nuevo material que se va a aprender de una manera no arbitraria y no literal con su estructura de conocimiento; b) que el material de instrucción sea potencialmente significativo, esto es, que sea enlazable con sus estructuras particulares de conocimientos de una manera no arbitraria y no literal (Ausubel, 2002).

El aprendizaje significativo básico es el aprendizaje de representaciones o símbolos solos. Aprender lo que representan tanto los visuales como las palabras, objetos, acontecimientos, situaciones o conceptos unitarios y otros símbolos de los dominios físico, social e ideático, es la educación del ver. En un segundo nivel está el aprendizaje de proposiciones, ideas expresadas por grupos de palabras

combinadas en proposiciones u oraciones que producen un significado genérico nuevo y una conexión entre uno y otro nivel. Las ideas nuevas, que se convierten en significativas, expanden también, a su vez, la base de la matriz de aprendizaje. Con el uso de nuevos códigos se configura en los alumnos una nueva interpretación de la realidad, en lo concerniente a sus capacidades verbales, reflexivas, visuales e interaccionales, entre otras. En otros términos, estilos cognitivos particulares, que se refieren a las diferencias individuales relativas a los principios generales de la organización cognoscitiva (tendencias a la simplificación y a la consistencia), como a las diversas tendencias idiosincráticas, genéticas y de la experiencia, consistentes consigo mismas, pero que no reflejan el funcionamiento cognoscitivo en general, sino su sentido real y particular de motivación, emoción y cognición. No se trata únicamente de almacenar y procesar información, se debe de tener disposición, experiencias, retos, ambientes, intolerancia, paciencia, observación, memoria, frustración, concentración o comprensión.

Para lograr la significación, el aprendizaje no parte de cero, se reactivan los significados provenientes de experiencias y conocimientos previos (interpretaciones, códigos o imágenes). Esos significados dotan de estabilidad a la conciencia, pero en situaciones nuevas no son suficientes para dar cuenta de la realidad, por lo que se tiene que recurrir a la construcción de un modelo mental, una representación que se ejecuta en la memoria. Modelos mentales que se caracterizan por suministrar al sujeto poder explicativo y predictivo que permiten la aprehensión de esa nueva situación.

La estructura previa de todo aprendizaje es la historia y la conciencia de cada sujeto, sobre la que se reestructuran los significados y se motivan los saberes prácticos. Esa correlación previa que Ausubel llama *subsunsor* o idea-ancla, es semejante al *esquema de asimilación* de Piaget. Para Kelly (1963), será el *constructo personal*, desde donde el individuo aprende o genera nuevos constructos, como el *modelo mental* de Johnson-Laird (1983) o el aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1966), que es también significativo. Ese conocimiento puede interpretarse como referencias, representaciones, imágenes o símbolos previos que, al formar parte de

esquemas de asimilación, constructos personales, modelos mentales, operadores o subsumidores, crearán signos renovados y significados nuevos (Rodríguez, 2011: 34-35).

En los aportes de Piaget, Vygotsky, Brunner y Ausubel se puede advertir que el aprendizaje se trata de un proceso que está atravesado por las decisiones y estrategias del docente, pero a su vez está determinado por la realidad del entorno, de los cambios reales de representaciones e imágenes que se traducen en estructura cognitiva e interpretación del mundo, de su papel y su propia imagen. La estructura cognitiva entonces se caracteriza por dos procesos, la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora, que serán los principios programáticos del contenido de una materia de enseñanza (Moreira, 2012: 33).

La disposición del estudiante y los materiales educativos deben trabajarse en forma coordinada para motivar, comprender, sistematizar, generalizar y retroalimentar acciones planificadas por el docente con el objetivo de que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y se alcancen los objetivos planteados, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a una meta establecida. Según Schmeck (1988) y Schunk (1991), el aprendizaje significativo es una estrategia donde las representaciones mentales (aprendizajes) tienen relación con el contexto de la persona que aprende y su cotidianidad, que se logra cuando tiene sentido para la persona que aprende, le es una actividad placentera, integral, multidimensional y multisensorial, que fomenta la autonomía y la autorregulación del aprendizaje.

CONCLUSIÓN

A pesar de que existen diferentes teorías, estrategias y métodos para llevar a cabo la labor educativa, es sabido que cada sujeto, en su proceso de crecimiento y desarrollo, cuenta con habilidades distintas para interactuar socialmente y aprender. Esta conciencia de estar en el mundo está a su vez condicionada por situaciones vulnerables —como la pobreza, la discapacidad o el rechazo— y, en tales contextos, no existen recetas infalibles o recursos exitosos. ¿Cómo

enfrentar la motivación, el interés o la comprensión a futuro de lo aprendido hoy en un salón, entre quienes tienen problemas familiares, sufren violencia física o psicológica, no cuentan con recursos o están confinados en un centro penitenciario? Si bien no podríamos dar una respuesta del todo satisfactoria, sí podemos comprender que el problema está en la significación, porque es ella responsable de dar sentido a nuestras acciones y nuestra vida. Por tal motivo, en este texto se recurre, como estrategia, a analizar la sugestiva mirada semiótica, en especial el papel de la imagen en sus múltiples dimensiones que, como se ha señalado, nos recuerda que los significados están formados por ideas, signos, representaciones, discursos, experiencias, sentimientos, pensamientos y sueños. Son algo que orienta la conciencia, la imaginación y la razón, surgen de nuestro cuerpo y nos enfrentan con el mundo para darle orden y sentido.

REFERENCIAS

- Acín, Alicia (2009), “Educación de adultos en cárceles: aproximando algunos sentidos”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 31, núm. 2, pp. 63-83.
- Álvarez Ramírez, William (2014), “Las formas de la imaginación en Kant”, *Praxis Filosófica*, núm. 40, pp. 35-62, <<http://www.scielo.org.co/pdf/pafi/n40/n40a02.pdf>>, consultado el 5 de agosto de 2020.
- Ausubel, David Paul (2002), *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*, Barcelona, Paidós.
- Ausubel, David Paul (1983), “Significado y aprendizaje significativo”, en *idem*, *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, pp. 55-107.
- Ávila Penagos, Rafael (2001), *La cultura. Modos de comprensión e investigación*, Bogotá, Antrophos.
- Bieger, George y Marvin Glock (1985), “The information content of picture-text instructions”, *Journal of Experimental Education*, vol. 53, núm. 2, pp. 68-76, <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00220973.1985.10806364>>, consultado el 12 de julio de 2020.
- Bruner, Jerome (1991), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Barcelona, Alianza Editorial.

- Bruner, Jerome (1990), *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- Bruner, Jerome (1984), *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza.
- Bruner, Jerome (1966), *Toward a theory of instruction*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Camargo Uribe, Ángela y Christian Hederich Martínez (2010), “Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia”, *Psicogente*, vol. 13, núm. 24, pp. 329-346, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552357008>>, consultado el 7 de julio de 2020.
- Cárdenas, Cristina (2002), “Hacia una semiótica de la educación”, *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 19, pp. 28-38, <<https://www.redalyc.org/pdf/998/99817935003.pdf>>, consultado el 16 de julio de 2020.
- Castoriadis, Cornelius (1983 [1975]), *La institución imaginaria de la sociedad*, vol. 1 *Marxismo y teoría revolucionaria*, Barcelona, Tusquets.
- Clark, Andy (1999), *Estar ahí. Cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*, Barcelona, Paidós.
- DeGrandpre, Richard. J. (2000), “A science of meaning: Can behaviorism bring meaning to psychological science?”, *American Psychologist*, vol. 55, núm. 7, pp. 721-739.
- Di Giacomo, Jean Pierre (1985), *Rappresentazioni sociali e movimenti collettivi*, Nápoles, Liugori.
- Eco, Umberto (1980 [1973]), *Signo*, Barcelona, Labor.
- Freire, Paulo (1977), *La educación como práctica de libertad*, México, Siglo XXI.
- Foucault, Michel (2002 [1975]), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI, <http://latejapride.com/IMG/pdf/Foucault_Michel_-_Vigilar_y_castigar.pdf>, consultado el 24 de julio de 2020.
- Foucault, Michel (1979), *El panóptico/El ojo del poder*, Madrid, La Piqueta.
- Ganter Solís, Rodrigo y Mabel Tornel Cifuentes (2016), “Sentidos y significados sobre la educación y el trabajo en jóvenes estudiantes de enseñanza media técnico profesional; comuna de Hualpén-Concepción”, *Última Década*, vol. 24, núm 45, pp. 55-73, <<https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/54179/56942>>, consultado el 6 de junio de 2020.

- García-Vita, María del Mar y Miguel Melendro Estefanía (2013), “El ambiente en prisión: la atención recibida por las reclusas y las relaciones intramuros”, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 22, pp. 43-56, <<https://www.redalyc.org/pdf/1350/135031394004.pdf>>, consultado el 24 de junio de 2020.
- Gibbs, Raymond W. (2006), *Embodiment and cognitive science*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Gilabert, César (1993), *El hábito de la utopía. Análisis del imaginario socio político en el movimiento estudiantil de México 1968*, México, Instituto Mora/Porrúa.
- Goffman, Erving (2007 [1972]), *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Guzmán Vázquez, Adriana (2008), “Revelación del cuerpo. La elocuencia del gesto”, tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas, México, UAM-I.
- Ibáñez García, Tomás (comp.) (1988), *Ideologías de la vida cotidiana. Psicología de las representaciones sociales*, Barcelona, Sendai.
- Jodelet, Denise (1986), “La representación social: fenómeno, concepto y teoría”, en Serge Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social/ Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, pp. 469-494.
- Johnson, Mark (1991), *El cuerpo en la mente. Fundamentos corporales del significado, la imaginación y la razón*, Madrid, Debate.
- Johnson-Laird, Philip N. (1983), *Mental models. Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Kamii, Constance y Rheta DeVries (1983), *El conocimiento físico en la educación preescolar. Implicaciones de la teoría de Piaget*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Kelly, George (1963), *A theory of personality: The psychology of personal constructs*, Nueva York, W.W. Norton.
- Lain-Entralgo, Pedro (1989), *El cuerpo humano. Teoría actual*, Madrid, Espasa Calpe.
- Lakoff, George y Mark Johnson (1986 [1980]), *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.

- Lansing, J. Stephen y Karyn M. Fox (2011), “Niche construction on Bali: The gods of the countryside”, *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, vol. 366, núm. 1566, pp. 927-934, <<https://royalsocietypublishing.org/toc/rstb/2011/366/1583>>, consultado el 24 de junio de 2020.
- Lederach, John Paul (1995), *Preparing for peace: Conflict transformation across cultures*, Syracuse, Nueva York, Syracuse University Press.
- Lewontin, Richard Charles (2000), *Genes, organismo y ambiente: las relaciones de causa y efecto en biología*, Barcelona, Gedisa.
- Llorente Cámara, Enrique (2000), “Imágenes en la enseñanza”, *Revista de Psicodidáctica*, núm. 9, pp. 119-139, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17500911>>, consultado el 28 de junio de 2020.
- Manchado, Mauricio (2012), “Educación en contextos de encierro: problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 6, núm. 1, pp. 125-142.
- Mata, Manuel Luis de la y Juan Daniel Ramírez (1989), “Cultura y procesos cognitivos: hacia una psicología cultural”, *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, núm. 46, pp. 49-70.
- Merleau-Ponty, Maurice (2000), *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Península.
- Merleau-Ponty, Maurice (1976), *La estructura del comportamiento*, Buenos Aires, Hachette.
- Moreira, Marco Antonio (2012), “¿Al final, qué es aprendizaje significativo?”, *Curriculum*, núm. 25, pp. 29-56, <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10652/Q_25_%282012%29_02.pdf?sequence=5&isAllowed=y>, consultado el 13 de julio de 2020.
- Moscovici, Serge (1986), *Psicología social II. Pensamiento y vida social/ Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós.
- Murcia Peña, Napoleón (2012), “La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica”, *Magistro*, vol. 6, núm. 12, pp. 53-70, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4323068>>, consultado el 21 de junio de 2020.
- Nersessian, Nancy J. (2005), “Interpreting scientific and engineering practices: integrating the cognitive, social, and cultural dimensions”, en

- Michael E. Gorman, Ryan D. Tweney, David C. Gooding y Alexandra P. Kincannon (eds.) *Scientific and technological thinking*, Nueva Jersey, Erlbaum, pp. 17-56.
- Odling-Smee, F. John, Kevin N. Laland y Marcus W. Feldman (2003), *Niche construction: The neglected process in evolution*, Nueva Jersey, Princeton University Press.
- Ortega Ruiz, Rosario y Joaquín Antonio Mora-Merchán (1997), “Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares”, *Revista de Educación*, núm. 313, pp. 7-27.
- Osborne, Harold (1970), *Aesthetics and art theory: An historical introduction*, Nueva York, E. P. Dutton.
- Paivio, Allan (1978), *Imagery and verbal processes*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- Pardo, José Luis (1998), “Políticas de intimidación. Ensayo sobre la falta de excepciones”, *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, núm. 32, pp. 145-196, <<https://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/view/ASEM9899110145A>>, consultado el 15 de octubre de 2022.
- Pardos Peiro, Antonio (2017), “Las imágenes en el pensamiento”, *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, vol. 9, núm. 2, pp. 87-102, <<https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2017/mip172b.pdf>>, consultado el 11 de junio de 2020.
- Peral Rabasa, Francisco J. (2017), “Cuerpo, cognición y experiencia: embodiment, un cambio de paradigmas”, *Dimensión Antropológica*, vol. 69, pp. 15-47, <<http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=14036>>, consultado el 27 de junio de 2020.
- Piaget, Jean y Bärbel Inhelder (1966), *L’image mentale chez l’enfant*, París, PUF.
- Rodríguez, Luisel V. (2014), “Metodologías de enseñanza para un aprendizaje significativo de la histología”, *Revista Digital Universitaria*, vol. 15, núm. 11, pp. 1-16: <<http://www.revista.unam.mx/vol.15/num11/art90/>>, consultado el 6 de junio de 2020.
- Rodríguez Palmero, María Luz (2011), “La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual”, *Revista Electrónica d’Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. 3, núm. 1, pp. 29-50, <http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/revista/rodriguez.pdf>, consultado el 16 de julio de 2020.

- Ruiz Moreno, Luisa (1999), “Procesos de perceptivización”, *Tópicos del Seminario. Revista Semiótica*, núm. monográfico *La percepción puesta en discurso*, vol. 2, núm. 2, pp. 9-30.
- Saarni, Carolyn Ingrid (1982), “Social and affective functions of nonverbal behavior: Development concerns”, en Robert Feldman (ed.), *Development of nonverbal behavior in children*, Nueva York, Springer-Verlag, pp. 123-147.
- Sánchez Hurtado, Yalile (2001), “Vygotsky, Piaget y Freud: a propósito de la socialización”, *Enunciación*, núm. 6, pp. 29-34, <<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2440/3382>>, consultado el 30 de julio de 2020.
- Schmeck, Ronald Ray (1988), “An introduction to strategies and styles of learning”, en *idem* (ed.), *Learning strategies and learning styles*, Nueva York, Springer, pp. 3-19.
- Schultz, Emily A. (2015), “La construcción de nichos y el estudio de los cambios de cultura en antropología: desafíos y perspectivas”, *Inter Disciplina*, vol. 3, núm. 5, pp. 131-159.
- Schunk, Dale H. (1991), *Learning theories. An educational perspective*, Nueva York, McMillan.
- Sepúlveda Llanos, Fidel (1996), “Educación de los sentidos y sentido de la educación”, *Aisthesis: Revista Chilena de Investigaciones Estéticas*, núm. 29, pp. 25-30, <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/523002>>, consultado el 2 agosto de 2020.
- Staats, Arthur W. (1983), *Aprendizaje, lenguaje y cognición*, México, Trillas.
- Vásquez Rodríguez, Fernando (2002), *La cultura como texto. Lectura, semiótica y educación*, Bogotá, Facultad de Educación-PUJ.
- Vergara Quintero, María del Carmen (2008), “La naturaleza de las representaciones sociales”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, vol. 6, núm. 1, pp. 55-80, <<https://www.redalyc.org/pdf/773/77360103.pdf>>, consultado el 18 de julio de 2020.
- Vergel Causado, Rodolfo (2014), “El signo en Vygotsky y su vínculo con el desarrollo de los procesos psicológicos superiores”, *Folios*, núm. 39, pp. 65-76, <<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/2354/2212>>, consultado el 18 de julio de 2020.
- Vygotsky, Lev Semiónovich (2003), *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*, Barcelona, Crítica.

- Vygotsky, Lev Semiónovich (1995 [1934]), *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Buenos Aires, Ediciones Fausto.
- Wertsch, James V. (1988), *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.
- Wulf, Cristoph (1998), *Introducción a la ciencia de la educación: entre teoría y práctica*, Medellín, Asonen.

El transcriberiano carcelario o del *détournement* del taller cultural en el archipiélago de lo carcelario

Pablo Hoyos González

EL LUGAR DE LA ESCUELA EN EL ARCHIPIÉLAGO DE LO CARCELARIO

Lo carcelario, como lo denomina Foucault al final de *Vigilar y castigar* (2015), reúne una obsesión por la desviación, por la anomalía, fascinación común a otras instituciones afines como la escuela, la fábrica, el asilo o el tribunal.¹ El señalamiento del autor da cuenta de los tránsitos y los enquistamientos entre gubernamentalidades, como cuando, en los albores del Estado moderno, la figura del *enemigo del soberano* se tradujo en el *enemigo social* y después en el *desviado*, quien heredó “el peligro múltiple del desorden, del crimen de la locura” (Foucault, 2015: 345), que se cierne sobre estas conexiones sutiles, sobre estos mecanismos de transición de la disciplina y la ley, de la desviación a la infracción. *Lo carcelario* remite al trasvase y la continuidad de criterios y mecanismos punitivos entre diferentes instituciones de control, coacción, vigilancia discreta o de coerción condensada que

1 Desde el siglo XIX, la proliferación y el asentamiento de estas instituciones dio origen al surgimiento de nuevos cuerpos en el espacio social, atados desde afuera por estas instituciones de las que “no forman cuerpo [...] durante toda la vida la gente mantiene multiplicidad de vínculos con una multiplicidad de instituciones, ninguna de las cuales la representa exactamente, ninguna de las cuales la constituye como grupo [...] Se trata de cuerpos cuya función es ser multiplicadores de poder, zonas en las cuales el poder es más concentrado, es más intenso” (Foucault, 2016: 241-242).

Establece la conexión cuantitativa y cualitativa de los castigos; pone en serie o dispone, siguiendo empalmes sutiles, las pequeñas y las grandes penas, los premios y los rigores, las malas notas y las menores condenas. Tú acabarás en presidio, puede decir la menor de las disciplinas; y la más severa de las prisiones dice al sentenciado a perpetuidad: yo advertiré la mayor desviación de tu conducta (Foucault, 2015: 350).

En la normalización del encierro y, por ende, en la aceptación y naturalización del castigo —la cual Foucault vincula con la *teoría del contrato*, donde “la ficción del sujeto jurídico que da a los demás el poder de ejercer sobre él el derecho que él mismo tiene sobre ellos” (2015: 354)— se ha venido conjugando el capeado que termina de fraguarse en la fijación del “secuestro concentrado” penitenciario (Foucault, 2016: 244),² y por el que se le insta a entretejerse en unos hábitos mediante un juego de aprendizajes, sanciones, coerciones y castigos, fabricación misma que lo inserta en la normatividad de los aparatos de producción, pues en el archipiélago de lo carcelario se

“Naturaliza” el poder legal de castigar como “legaliza” el poder técnico disciplinar. Al homogeneizarlos así, borrando lo que puede haber de violento en uno y de arbitrario en el otro, atenuando los efectos de rebelión que ambos pueden suscitar, haciendo circular de uno a otro los mismos métodos mecánicos y discretos, lo carcelario permite efectuar esta gran “economía” del poder (Foucault, 2015: 354).

El lugar de la escuela en el archipiélago de lo carcelario es el siguiente: funcionar como un aparato de transmisión de saber y de prácticas corporales, cuyo fin, como el de la cárcel, es “desmargar,

- 2 En el siglo XVIII se apartaba a aquellos que habían conducido sus conductas fuera del orden ético de la colectividad. Sin embargo, en el XIX, la cárcel y las demás instituciones de encierro, señala el autor, fungían como instituciones de fijación espacio temporal a un aparato productivo, de saber, de normalización. En relación con este procedimiento, las denomina instituciones de *secuestro*, donde podemos encontrar desde la caja de ahorro a las escuelas. El *secuestro* no sólo aplica a las instituciones en las que éste es condensado, sino también a otras *instancias difusas* que permiten el control del tiempo de los individuos y su pleno empleo a través del esparcimiento y el consumo, ya sea cultural o material.

y la marginación no es más que un efecto lateral” (Foucault, 2016: 244). La escuela es una adyacencia, un suplemento penal fundamental en tanto que desde la provechosa promesa *formativa*, el castigo es vestido de funcionalidad social, es relleno, redoblado de sentido. La anatomía política de lo carcelario se expresa en la conjugación del poder de juzgar y castigar con el poder de disciplinar. Es decir, con el juez cuya función es la de formular veredictos terapéuticos y la de asentar *encarcelamientos readaptadores*, conjugación que se extiende al profesor-juez, al médico-juez, al educador-juez, al trabajador social-juez, al psicólogo-juez, “donde todos hacen reinar la universalidad de lo normativo, y cada cual en el punto en el que se encuentra, le somete el cuerpo, los gestos, los comportamientos, las conductas, las actitudes, las proezas” (Foucault, 2015: 355). A través de este encabalgamiento “el poder de castigar no es esencialmente distinto al poder de curar o de educar. Recibe de ellos, y de su misión menor y menuda, una garantía de abajo, una técnica y su racionalidad” (Foucault, 2015: 354).

Pues bien, si el saber popular reza que las cárceles son escuelas de algo lo son del *crimen* y, en relación con eso, retomando de nuevo a Foucault (2014a), la promesa *formativa* del ahormamiento al candor del poder positivo tiene unos orígenes muy interesantes, que precisamente quieren ser opacados por el trampantojo justificativo de la misión civilizatoria del castigo. Del siglo XVI a finales del XVIII se fraguó el desarrollo de una racionalidad política donde la tecnología carcelaria permitió reunir dos nuevos agentes del Estado liberal: la policía y el delincuente,³ los cuales, como la caricatura del gato y el ratón, se deberían la existencia el uno al otro, caracterizada como una “regular repartición de papeles [...] entre grupos sociales garantizados y «respetables», y aquellos marginales y «peligrosos» (extranjeros, jóvenes, tóxicodependientes, pobres, sin familia, sin

3 El delincuente como antítesis del ciudadano es uno de los modos a partir de los cuales se justifica la presencia, la *custodia* de las calles a través de la institución policial, porque sin delincuencia la existencia de ésta no sería tolerable. El primer cuerpo de policía fue establecido en 1829 en Inglaterra por el ministro del Interior, Robert Peel, conocido comúnmente como *Bob*, quien creó el Cuerpo de Policía Metropolitana de Londres, el cual es conocido con el apelativo de su fundador: los *bobbies* (Foucault, 2016).

trabajo, o sin una calificación profesional)” (Baratta, 2016: 31). Ambos agentes surgieron en comunión “gracias a inserciones cada vez más compactas, bajo vigilancias cada vez más insistentes, por una acumulación de las coerciones disciplinarias” (Foucault, 2014a: 352), en el contexto de las nuevas necesidades de reglamentación, de control de la vida de la gente en las urbes emergentes y mediante las necesidades disciplinares de los nuevos órdenes productivos.⁴

Para el orden moderno, en su tránsito del *iusnaturalismo* al *iuspositivismo*,⁵ la noción de delincuencia se perfila en el achique de las redes jurídicas, enfocadas en la resbalosa y pequeña criminalidad que se colaba por entre las redes anteriores, y que parametriza una nueva criminalidad urbana concentrada en los crímenes contra los bienes, lo que hace que la justicia estreche sus mallas, se vuelva más fina y evalúe los crímenes y la delincuencia sobre las conductas y los actos. El archipiélago carcelario, en palabras de Foucault (2014b: 352), “asegura, en las profundidades del cuerpo social, la formación de la delincuencia a partir de los ilegalismos leves, la recuperación de éstos por aquélla y el establecimiento de una criminalidad especificada”. Entonces, en la formación de los núcleos urbanos, el delincuente es creado como un personaje útil para cimentar desde el *underground* el campo económico y político (Foucault, 2014c). Desde el siglo XIX, ha servido tanto como fuerza paraestatal, para desarrollar los negocios de contrabando de armas, drogas y personas, como para ser arrojados contra las luchas sociales de los trabajadores y, en general, para la siembra de

4 Situación que se enarbola en las migraciones del campo a la ciudad como consecuencia de la primera revolución industrial, y cuyo proceso de *normalización* fue de inmensa complejidad ontológica y fruto de negociaciones entre resistencias y aparatos de captura, tal como da cuenta Thompson (1979).

5 En *La verdad y las formas jurídicas*, Foucault sostiene que el derecho penal nace de la transformación del *iusnaturalismo* al *iuspositivismo*, el primero centrado en la falta para con la ley divina; el segundo, en el rompimiento del contrato social o de la ley civil, formulados por el poder político. Para el *iuspositivismo*, el criminal es un enemigo social, un perturbador del orden, un damnificador que ha de *pagar o reparar* el daño pues la ley penal no puede prescribir la venganza o la redención de un pecado, sino que repare el mal o impida que la persona cometa males semejantes (Foucault, 2011: 98).

un enemigo público que desprende una atmósfera de miedo.⁶ Con la industrialización y la capitalización de los patronos fabriles y la de sus trabajadores, los primeros generaron una estrategia de moralización para proteger su riqueza, que hacía del pueblo un sujeto moral separado de la delincuencia, aislaba a los delincuentes que en épocas anteriores eran socialmente aceptados y ahora los agrupaba y mostraba como “individuos portadores de todos los vicios y el origen de todos los peligros” (Foucault, 2014b: 600). En términos de Wacquant (2010: 428):

la policía, los tribunales y la prisión no son meros dispositivos técnicos para el mantenimiento de la ley y el orden, sino vehículos para la producción política de la realidad y para el control de las categorías sociales desfavorecidas, difamadas y los territorios reservados para ellas.

Así, se podría decir irónicamente que, gracias a la movilización de las fuerzas del orden y los desviados —quienes hace un par de siglos solían ser personas con dificultades para insertarse en el nuevo mercado laboral fabril—, la prisión opera como un dispositivo en el que se complementa la creación y la formación tanto de un enemigo público interno —el vago y por ende maleante, aquel que se desvió de las normas sociales— como de una estructura moralizante a partir de la cual se *reciviliza* a través de la inserción de los individuos en los ciclos de la actividad productiva y se sintetiza la vida en fuerza de trabajo, donde las personas “aun cuando no tengan medios de producción, deben estar en condiciones de soportar la desocupación, las crisis, la baja actividad” (Foucault, 2016: 267).

6 La poiesis del enemigo público teje su red simbólica con aquellos ciudadanos que han emigrado al mal. Una poiesis que encarna tanto cuerpos individuales como colectivos (delincuencia organizada, narcotráfico) es una doble amenaza a la vez a los intereses individuales y al interés colectivo. Cuerpos que encarnan políticas del miedo que asientan, refuerzan y legitiman los discursos estales securitarios.

Coordenadas en el archipiélago desde la genealogía de la educación en espacios de encierro

Al emparentar el castigo con la razón se peralta y a la vez se cimienta la justificación piadosa de *castigar por el bien del castigado*, ya que el castigo adquiere un nuevo talante pedagógico en un encadenamiento en el que forma parte de técnicas racionales de encauzamiento y dirección de los comportamientos. Pero, sobre todo, el castigo opera como un mecanismo más para hacerse con el pleno empleo de los individuos y asumir el cargo de su existencia de manera *in-discreta* y *sincrética*, en tanto que se ocupa de lo que nos le incumbe directamente y porque mezcla “un control referido al aprendizaje, la producción o la salud” (Foucault, 2016: 248). Mediante ese tono piadoso castigamos a nuestros hijos *para que aprendan*, para que de la ínsula del castigo extraigan una lección. Entonces ese tiempo de castigo se convierte en una oportunidad de aprendizaje, en un *tiempo de ganancia*, el cual está mediado por una reflexividad cognitiva que tiene su origen en las técnicas monásticas del examen de conciencia.⁷

Varela y Álvarez (1991) comparten una genealogía de la educación en espacios de encierro desde el siglo XVI en occidente, donde muestran dos tipos diferenciales de articulación del dispositivo escolar para la formación de *buenos* católicos y, sobre todo, la formación de cuadros que reprodujeran y legitimaran el orden social. En este doble ramal de clase, raza y género de la educación en espacios de encierro las condiciones, la ritualidad del aislamiento y las enseñanzas —y sus metodologías— varían en relación con la posición social de sus moradores: para las élites se programa la educación intelectual de los mandatarios; para quienes son pobres, un mínimo saber transmitido mediante un alto orden represivo. La fórmula para los niños pobres *levantados*

7 Varela y Álvarez (1991: 27) nos cuentan que la escuela sustituye al aprendizaje directo de la vida a través de la mediación de los adultos y sustrae a los niños del mundo en un espacio cerrado: el paradigmático modelo conventual.

de las calles⁸ (Hoyos, García y Sánchez, 2020) y su inserción en las instituciones (expósitos, colonias, granjas, talleres técnicos) se establece sobre la máxima del “adiestramiento para los oficios, la moralización y la fabricación de súbditos virtuosos” (Varela y Álvarez, 1991: 31).

En el archipiélago de lo carcelario, la institución, entre el accésit de la profesionalización criminal, ofrece a sus inquilinos que el encierro pueda servir para que alcancen a entender que tienen que esforzarse para subvertir su depreciación como ciudadanos, de esos que incluso no aparecen como *vidas*, sino como “una amenaza a mi vida, una figura viva que representa la amenaza a la vida” (Butler, 2010: 69). En este sentido, la institución penal ofrecía, a guisa de oficina de desempleo, la *oportunidad* de recapitalizar su *capital humano* (Brown, 2016),⁹ de invertir en su formación técnica, en su educación formal y en cultivarse para que cuando llegue el momento de su salida puedan tener un mayor espectro de oportunidad de inserción y competitividad en el mercado laboral.

Sin, en absoluto, demeritar la sensibilidad y lucha de la universidad pública mexicana por ofrecer formación en los reclusorios —superior, a distancia, presencial o ambas—,¹⁰ la formación superior llega en un momento de cristalización histórica en la que ésta pasa, tal y como señala Brown (2016), por un proceso estratégico de desprestigio, ya que las promesas de ascenso social —relativas a que la educación nos va a permitir vivir no sólo mejor, sino con

8 Cuya política desde el siglo XVI se basa en “el adiestramiento de oficios, la moralización y la fabricación de súbditos virtuosos” (Varela y Álvarez, 1991: 31). Será hasta el siglo XVII que se va sofisticando el modelo de escuela en espacio cerrado, introduciendo la segregación por edad y sexo.

9 “El capital humano está restringiendo la autoinversión en formas que contribuyan a su apreciación o, al menos, que eviten la depreciación; esto incluye dar un valor a aportes como la educación, prever y ajustarse a los cambiantes mercados de vivienda, salud, retiro, así como organizar sus citas, su apareamiento y sus prácticas creativas y de ocio en modos que aumenten su valor” (Brown, 2016: 238).

10 Como ejemplo tenemos, desde hace 15 años, el Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social (PESKER) de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), el cual ofrece licenciaturas en modo presencial: Derecho, Creación Literaria, Ciencias Políticas y Administración Urbana. Véase <<https://portalweb.uacm.edu.mx/uacm/pesker/es-es/inicio.aspx>>.

mayor gratificación— se dan de bruces con la desregularización y la desprotección posfordista, con un *régimen de excedencia* en el que no se garantiza la inclusión a través del trabajo (De Giorgi, 2006: 93).¹¹

El rincón de crear: la zanahoria de la educación artística

En las pedagogías actuales de la infancia encontramos el *rincón de pensar* como un paradigma educativo en boga, donde se funcionaliza la racionalidad del castigo ubicándolo en una ínsula cuya operatividad reflexiva pretende tomar el control de sí mediante esta tecnología del *yo* que encuentra sus raigambres en los griegos y la práctica monástica. Para este modelo pedagógico, la formación de individuos requiere de una conducción que es un acompañamiento sutil, como la *vigilancia amorosa* introducida por el modelo jesuita, el cual rompió con el rol del maestro medieval poseedor y transmisor del saber ante una audiencia multitudinaria, y pasó a labrar el cariz de un maestro fundamentado por la virtud y cuya relación con su audiencia comenzó a ser tutelar, individualizada y continua, en la que el alumno es ocupado en una frondosa sistematicidad de actividades, deberes, competiciones y exámenes que lo mantienen constantemente activo y evaluado (Varela y Álvarez, 1991).¹²

11 El autor define la transición del fordismo al posfordismo como el cambio de un régimen productivo, caracterizado por la carencia, a otro caracterizado por la excedencia, donde ambos “se inscriben en su totalidad sobre una fuerza de trabajo social atravesada por procesos de transformación cuyo efecto principal es, justamente, la crisis de un universo de distinciones consolidadas: piénsese en las distinciones entre trabajo y no trabajo, entre producción y reproducción, entre acción instrumental y acción comunicativa” (De Giorgi, 2006: 91).

12 En relación con el capeado histórico del dispositivo disciplinar, Varela y Álvarez (1991: 34) señalan que “todo un conjunto de saberes van a ser extraídos del trato directo y continuo con estos seres encerrados desde sus cortos años que, día a día, se van convirtiendo cada vez más en niños; saberes relacionados con el mantenimiento del orden y la disciplina en las clases, el establecimiento de niveles de contenido, la invención de nuevos métodos de enseñanza y, en suma, conocimiento de lo que hoy se denomina organización escolar, didáctica, técnicas de enseñanza y otras *ciencias* sutiles de carácter pedagógico que tuvieron sus comienzos en la gestión y el gobierno de los jóvenes”.

El sistema penitenciario actual construye su raigambre, su malla disciplinar, proveyendo a sus *fijados* toda una oferta de actividades adheridas a los requisitos de preliberación: formación técnica, educación formal, actividades y talleres culturales, asistencia a espectáculos, participación en grupos religiosos, y en colectivos de intervención como Alcohólicos Anónimos *et al.* Entre esta amalgama, encontramos una oferta de actividades y talleres culturales programados por la Secretaría de Gobernación y las subsecretarías del sistema penitenciario de los diferentes estados de la república, proveídas en su organigrama tanto por las jefaturas de Unidad Departamental de cultura, como en convenio con instituciones públicas y privadas de corte muy diverso, las cuales abastecen de talleres y actividades que, para ser activados, han de tener la venia de la institución pública.

Progresivamente, la institución penal ha dejado permear espacios culturales y artísticos, *rincones expresivos* o ínsulas creativas, con el doble fin de que el interno o la interna se hunda y bucee por entre su *vasta interioridad*, lo cual ayuda a que encuentre un equilibrio en esa etapa crítica de su existencia y participe transversalmente en el cultivo de sí.¹³ De igual forma, el interno o la interna puede dejarse llevar por la creatividad hacia el horizonte *más libre* por entre el varadero de los muros del apando, una breve libertad amniocentésica que no es otra cosa que una tierra prometida sin promesa. Como mostraré en el subapartado posterior, el *rincón de crear* se basa en el mitologema del arte como modelo hidráulico, del arte como vehículo catártico y poiético, por el que “es preciso mantener un equilibrio entre el organismo y su entorno, del mismo modo que en una tetera es necesario abrir una válvula cuando la presión del vapor supera la fuerza del recipiente” (Vygotsky, 2006: 302).

13 En la Ilustración la burguesía dio con esta figuración del hombre activo que se cultiva a sí mismo, para diferenciarse de la anterior figuración aristocrática. Una nueva subjetividad de una persona que ha de crearse a sí misma, así como hacer de su vida una que merezca la pena ser vivida, una vida como una obra de arte, a partir del trabajo en profundidad sobre sí (Varela y Álvarez, 1991: 14).

La proliferación de espacios de creación, de *rincones de crear*, de producción sensible, emocional e imaginaria, nos conecta con el análisis del *capitalismo artístico* de Lipovetsky y Serroy (2015: 35), una versión del capitalismo que “se basa en la interconexión del cálculo y lo intuitivo, lo racional y lo emocional, lo financiero y lo artístico”. Con el nuevo laborismo inglés, en la década de 1990, empieza a acuñarse una novedosa constelación política donde la cultura y la creatividad serían la piedra de toque y el paradigma del crecimiento económico, cuyo fin es contribuir al engendro de un nuevo ciudadano para la nueva versión del neoliberalismo en ciernes, el emprendedor, la nueva *clase creativa* que tendrá que insertarse en la esfera *semicapitalista* (Berardi, 2003), a las industrias simbólicas y creativas. Para el nuevo laborismo, la creatividad es sostenida como un poder colectivo y socializado, al alcance de cualquiera y, además, un vector de individuación, un rasgo a desarrollar y pulir para construir valor sobre uno mismo, un valor para ser explotado por las empresas, patrones y gobiernos. En definitiva, la creatividad es una característica individual potencialmente comercializable (Mould, 2019), un medio de *empoderamiento* en el léxico de la precariedad, que frente al riesgo nos permite invocar el *poder de crear algo a partir de la nada*. El capitalismo contemporáneo se ha apropiado de la creatividad “para garantizar su propio crecimiento y preservar la centralización y la monetización de aquello que genera” (Mould, 2019: 40). Este sistema opera con base en

la industria publicitaria y tecnológica que rastrea el mundo social en busca de imágenes, movimientos y experiencias todavía no comercializadas, la vertiente “creativa” del capitalismo disuelve cualquier posibilidad de que éstos puedan ser utilizados para crear mundos sociales alternativos. Cualquier movimiento (ya sea un grupo contracultural, ya un movimiento de protesta, un meme o una ideología activista) que pretenda desestabilizar el capitalismo se ve como un mercado potencial que explotar [...] Ofrece estabilidad a las voces discrepantes mediante incentivos financieros, reconocimiento o incluso la promesa de un descanso del agotamiento emocional y físico que suponen las constantes prácticas de resistencia (Mould, 2019: 43-44).

Las políticas neoliberales se concentran en funcionalizar las artes como una tecnología más de gobierno, en cómo y qué podrían hacer éstas por la sociedad. Así, “se alentó a las artes para que fueran socialmente *inclusivas*” (Bishop, 2016: 33).¹⁴

Al remplazar el conflicto de clases por asuntos de inclusión y exclusión, el nuevo laborismo británico llevó el foco de las problemáticas sociales a sus propias inquietudes —como la pérdida del lazo social, el fortalecimiento de identidades amenazadas o la humanidad desnuda— y dislocó el lugar de las preocupaciones políticas (Rancière, 2006).

En este ardid, toma sentido el subtítulo de *la zanahoria de la educación artística*, en cuanto ésta se concibe como un vector de enganche disciplinar y de control, un señuelo, un dispositivo a partir del cual la población asume la individuación asociada con la creatividad. En esta tónica se hizo de las artes un medio para la lucha contra la exclusión social que el mismo capitalismo genera endémicamente. ¿Por qué los talleres culturales dentro de la institución penitenciaria seguirían otro derrotero? Las artes son un ingrediente más del complemento penal de ese argumento y a la vez promesa recivilizatoria, regeneradora, con la que se sigue justificando la institución penal, pues ésta se viste de terapeuta y el interno transformado en enfermo (López, 2009: 94). La promesa redentora, y normalizadora, de la cárcel redobla en el taller cultural como el canto de la aurora y las artes acentúan el ser terapéutico del penal,

14 Retomando a Bishop (2016: 129), desde 1990 la secuencia de olas participativas y colaborativas en el arte tomó una frecuencia reiterada, adquiriendo protagonismo y regulando la práctica artística a partir de nuevas premisas, donde el artista se inviste como un “colaborador y productor de *situaciones*”. La obra es transformada en un proyecto procesual de materialización y acabado inciertos y la audiencia se reposiciona como participante o coproductora de la obra. Esta versión del arte socialmente colaborativo, que resulta del giro ético, se ha enquistado en el *mainstream* del arte buena onda, piadoso y al servicio de las comunidades guangas y absorbidas por el acriticismo de lo cotidiano. Una versión, tal y como critica Bishop (2016), entre otros, a partir de Badiou (2004) y Rancière (2006), aparejada en el vetusto ideario del humanismo basado en una ética de la interacción interpersonal que habla engolada en la identificación empática y el comportamiento consensual en clave de derechos humanos y la trampa de las políticas de la identidad. Por tanto, una versión *light* centrada en el consenso, en el reconocimiento multiculturalista, que deja de lado la justicia social, la disrupción, la excentricidad, el disenso y el conflicto.

dejando claro que la desviación remite a un problema individual, psicológico, y no a las condiciones de existencia del capitalismo (Deleuze y Guattari, 2014).

El buen interno participante y creativo

En el crisol de la oferta artística y cultural en los reclusorios participan diferentes instituciones, proyectos y agentes-maestros. Podemos encontrar desde posturas de resistencia, disenso abolicionista y activismos hasta posiciones más convencionales que diseñan y desarrollan proyectos de reinserción o readaptación para internos e internas que, consideran, deben ser *reenmarcados* en la normatividad social dominante. Proyectos que de no utilizar estas cláusulas *re* —véase su obligatoriedad silente— no serán del interés de la institución penal y que están produciendo y reproduciendo el orden social maniqueo de criminales y ciudadanos.

Los proyectos *emancipadores* que abogan por la reinserción social suelen gestionar sus agendas a partir del tallerista-juez, quien aparece de nuevo, una vez más, para aproximar e instruir en las técnicas artísticas, para que la población interna las aprenda disciplinadamente, como se debe. Y conviven con otros especialistas que continúan e incesantemente no dejan de examinar —esto es, de entrecruzar— la sujeción con la objetivación, de hacer a la población interna el efecto-objeto de su mirada intensa, *corpografante*, una microfísica del poder “intensificador de la realidad, como constitución de los individuos a la vez portadores y receptores de realidad” (Foucault, 2007: 225).

El problema, por no decir que el cimiento, desde el que los talleres culturales acontecen en la prisión es la participación. Los talleres forman parte de un crisol de oferta al cual los internos no son obligados a asistir, sino que ejercen una libertad de supermercado para decidir acudir a cambio de beneficios penitenciarios, entre éstos el de acreditar su salida. Una economía de fichas, extensión de la penalidad al sentido común, que no sólo nos es impuesta por el Estado —como es el caso de traducir nuestra licencia de conducir en puntos—, sino que a partir de la lógica de los premios-castigos

aplicamos y nos es aplicada desde la tierna infancia. Participar en el rasero de la democracia nos pone en la tesitura de *saber decidir* qué sería lo mejor para uno sobre aquello que me es *in-puesto*, dado, y lo mejor es siempre participar, seguir las reglas del juego, obedecer. Desde esta perspectiva, “la participación ha sido presentada como un mecanismo de transparencia o democratización aparente sin que por ello se garantice la apertura real y efectiva de procesos participativos con capacidad de influencia en la toma de decisiones” (Berraquero-Díaz, Maya-Rodríguez y Escalea, 2016: 52).

En la anunciada noción catártica y *domadora de la emoción* de las artes, la participación en los espacios creativos se encabalga con las prácticas que pudieran parecer distantes en el marco de otros dominios del *suplemento penitenciario*, como el área de psicología. Por ejemplo, cuando se le pide al interno que conteste la prueba Machover, la cual, además de objetivar con base en el dibujo, a su vez lo está poniendo en una órbita estética, estetizante, creativa para, a partir de *sacar lo que lleva dentro*, a ojos del profesional de la psicología, descryptar su *huella de deseo de crimen*. Desde una postura —si se quiere— más naíf, pero agenciada con el dispositivo del examen psicológico, las técnicas artísticas se fundan sobre la mitología del modelo hidráulico de la catarsis, como si el arte tuviera el poder de inmiscuirse entre los callejones más angostos y laberínticos de la psique y mediar —o más bien, permitir— que, mientras dominan la emoción, exfolien su alma, marquen una maniobra expresiva que les done un novedoso y más cándido lugar de sí para consigo, para con la vida, para su porvenir y, claro, para toda la sociedad bondadosa que quiere desalojar el mal mediante un chivo expiatorio.

La institución penal toma la versión *soft* de la psicología del arte, que ha traído consigo ayuntamientos como el arte-terapia, para el que el arte es “un poderoso instrumento en la lucha por la existencia” (Vygotsky, 2006: 300). Pivotando en *La gaya ciencia* de Nietzsche, Vygotsky dota al arte de una función biológica a través de la cual sistematizamos u organizamos los sentimientos sociales —ya sea el del dolor del trabajo colectivo en las canteras mientras cantamos o el enaltecimiento bélico a cargo de la marcha

militar—, permitiendo hacer *katharsis* de las tensiones y, en este ínterin, dar lugar a la posibilidad de elaborar su digestión. El autor lo explica a partir de la metáfora hidráulica, también utilizada por Freud y a quien cita reiteradamente, que considera al arte un acto creativo que sirve como medio psicológico de dominar, de conquistar sentimientos pues “no basta con experimentar sinceramente el sentimiento o los sentimientos [sino] dominar creativamente los propios sentimientos y encontrar la propia catarsis; sólo entonces el efecto del arte será completo” (Vygotsky, 2006: 303).¹⁵

En este nuevo lugar, las artes y la creatividad toman fuerza aunadas a la también nueva proliferación de un discurso terapéutico que acuna el desamparo institucional en la psique y la responsabilidad individuales (Friedrich, 2018; López, 2009; Rose, 1996). Desde inicios de 1980, en el declive del pacto fordista-keynesianismo, se produce una intensificación en la

emocionalización de las relaciones económicas [en la que] paradójicamente, la democratización emocional allana el camino para la subordinación gerencial y terapéutica. La independencia de la autoexplotación subjetiva de cualquier valor heredado conduce a una indefensión emocional al borde mismo de la vida dañada sobre la que diferentes expertos intentan intervenir. Un amplio abanico de especialistas en distintas disciplinas a caballo entre la terapia y la gestión de recursos humanos proclaman su destreza para tutelar las emociones que emanan de subjetividades demasiado débiles para articularlas con sentido (Rendueles, 2017: 86).

Tal y como señala Ahmed (2015), lo que sentimos es una producción sociohistórica relacional. En esta tónica se considera

15 En su desarrollo, Vygotsky va más allá de esta mirada funcionalista del arte como *descarga* que nos ayuda a encontrar un equilibrio en la brecha aciaga de la existencia, al sostener que “el arte es la técnica social de la emoción, una herramienta de la sociedad que lleva los aspectos más íntimos y personales de nuestro ser al círculo de la vida social”; además, desacraliza y desfetichiza la creación al señalar que ésta es “un acto tan real como el resto de movimientos de nuestro cuerpo, sólo que mucho más complejo pues atribuye al arte un lugar central en los procesos psicológicos complejos” (Vygotsky, 2006: 304).

que la depresión y la bipolaridad son la epidemia de la era posmaterial (Rendueles, 2017). La constelación de la creatividad industrial toma contacto con otros nodos semióticos del capitalismo como economía, innovación, desarrollo, así como con nuevos modos de desarrollo de la política gubernamental como la colaboración y la participación:

Los significados políticos claros de igualdad, autonomía y libertad dan paso a valencias económicas de estos términos y el valor distintivo de la soberanía popular retrocede cuando la gobernanza a través de la experiencia, las medidas del mercado y las mejores prácticas reemplazando disputas enmarcadas por la justicia en torno a quiénes somos, qué deberíamos ser o en qué deberíamos convertirnos, qué deberíamos —o no— hacer en tanto pueblo (Brown, 2016: 237-238).

Ahora que las luchas por la supervivencia corren por cuenta de cada quien, la creatividad y la autorregulación emocional han de ser dos de las herramientas básicas para poder hacer frente a una vida sin patrocinios estatales —los antiguos del Estado del bienestar o *welfare*— y hacer frente a la vida sintiendo el cosquilleo del vértigo de un porvenir que se parece más a una secuencia de partidas de blackjack, la economía *gig* o a un mosaico de parcialidades que a la tecnología anterior de diseñar y construir en los plazos medio y largo un proyecto de vida.

Además, las producciones y los consumos culturales han venido adquiriendo una dimensión de salvación, anteriormente derivada de la gracia de Dios. De esta forma, hoy conocer, admirar y practicar artes reúne el poder de ofrendarnos una vía para trascender acotada por el nacimiento, según el principio aristocrático, a unos pocos, y que la mayoría por destino inverso, antes del principio democrático, nunca podríamos haber podido alcanzar (Baudrillard, 2009: 54). En este sentido, el pintor anarquista Paul Signac publicó a finales del siglo xx, *De Delacroix al neo-impresionismo 1899*, donde desmontó la genialidad y la inspiración, la concepción del artista demiurgo del Renacimiento, exponiendo desde la empiria científica leyes y procedimientos para que cualquiera pudiera hacer

una obra de arte y por tanto ser artista. La producción democratizada del arte, el que todos y cada uno de nosotros podamos desear y jugar a ser artistas, abre una senda para que, mediante la creación de obras artísticas, podamos salvarnos, es decir, trascender a través de los objetos, de los fetiches.

A veces, uno de los problemas de quienes nos dedicamos a desarrollar talleres artísticos en la cárcel ha sido dar por hecho que el marco interpretativo de la anatomía política de ésta es fácilmente *driable*, y hasta omitible, en el foro del acontecer del taller. Luego de varios encontronazos con la dureza de la arquitectura penitenciaria, la *arquitectura de luz*, invoca el linaje del educador-juez, si no durante el espacio del taller, después cuando el taller se traduce en una estadística y los procesos son objetivados en resultados institucionales o cuando el propio tallerista fetichiza los procesos en obras que firma ya sea colectivamente o bajo su signatura, pero que termina por representar fuera.

EL TRANSCRIBERIANO CARCELARIO, DEL DÉTOURNEMENT DEL TALLER CULTURAL EN CANA

En ocasiones, la porosidad intermitente de la arquitectura penitenciaria permite construir talleres culturales —artísticos— que se quieren resistentes con, y disidentes de, la lógica disciplinante de la reinserción social o la recivilización, tal y como se ha venido enunciando entre cierto dolor y desdén. En estos fractales de posibilidad, cuando la relajación de los tejidos de la institución penal que aboga por reforzar de algún modo su enrevesado *locus humanizante*, son plausibles los talleres de arte, en este caso de *performance*, como fue *El decir de mis cuerpos* (de 2014), el cual fue aprobado y desarrollado en el marco del convenio interinstitucional entre el PESKER y la Subsecretaría del Sistema Penitenciario de la Ciudad de México.

A continuación, más con un tacto áspero que con ánimo alguno de vanagloria, se presentará el diseño y desarrollo de la experimentación con la forma del taller cultural dentro de un reclusorio, a partir de las enseñanzas de fondo del *maestro ignorante*, Joseph Jacotot (Rancière, 2007) y de la noción situacionista de *détournement*.

Experimentación artística

La experimentación¹⁶ en el arte data de un tiempo longevo, desde las experimentaciones que se engarzan con la implosión técnica de la fotografía y la reproductibilidad técnica que emerge con el impresionismo, y sobre todo de Paul Cézanne en su empeño por darle a la manzana un carácter manzanesco (Deleuze, 2002).¹⁷ Data también de las vanguardias de principios de siglo xx, en las que encontramos dos movimientos diferenciados. Por un lado, el arte del pueblo y para el pueblo, con la pretensión de que su utilidad tenga incidencia en la microfísica cotidiana y mejore el bienestar de la mayoría, encarnado por el constructivismo ruso —resultado de la revolución de octubre— que ponía la experimentación al servicio del mejoramiento de las condiciones de existencia. Por otro lado, el de las búsquedas estéticas del arte por el arte, “la estetización radical del arte puro [...] de obras liberadas de modo uso utilitario, sin más fin que ellas mismas” (Lipovetsky y Serroy, 2015: 19). Esto se refiere a la experimentación de los *ismos*, el futurismo italiano y el surrealismo francés, la indagación en experimentos irracionales —como el cadáver exquisito, la escritura automática, el *ready-made*—¹⁸ donde el artista funge de médium entre el azar y las fuerzas del psiquismo (Rodríguez, 1982).

Ni que decir tiene que, durante el siglo xx, tras las dos guerras mundiales, la bomba atómica y el holocausto, “la posibilidad de aniquilación global hizo que los seres humanos estuvieran más conscientes que nunca de la fragilidad de la creación, expuesta a una fuerza de destrucción” (Schimmel, 2012: 14). Esta urgencia

16 La experimentación es síntoma de nuestra época que toma sus fuentes de Francis Bacon en la ciencia moderna (Sansi, 2015).

17 “Cuando su dibujo era bueno según las normas clásicas, a Cézanne le parecía completamente malo. Era un cliché [...] Ahí es donde aparece el elemento cómico de los cuadros de Cézanne. [...] Quería expresar algo, pero antes de hacerlo tenía que luchar con el cliché de cabeza de hidra al que nunca podía cortarle la última cabeza” (Deleuze, 2002: 90).

18 Este movimiento inició en 1950 en el terreno de la música, donde la experimentación emergió con “el uso de nuevas tecnologías de reproducción, grabación y reproducción [...] como una forma de liberación del sonido respecto de las intenciones del músico” (Sansi, 2016: 68).

renaciente dio lugar a una nueva sensibilidad que las artes tomarían como acicate para ir más allá de la producción de obras o de objetos *per se*. A partir del fin de la Segunda Guerra Mundial los artistas no pueden dejar de preguntarse para qué hacer arte, qué arte hacer, cómo y para qué. De tal derrotero emergen diferentes accesos y vías experimentales que empatan el arte con la vida, como podemos observar en las creaciones de arte-acción del grupo japonés Gutai (Osaki, 2012).

Regresando al constructivismo ruso, en específico, la organización para la cultura del proletariado (*proletcult*), crean el espacio del laboratorio de arte, donde se invita a diferentes productores para experimentar libremente buscando resultados concretos y cubrir necesidades específicas para mejorar la sociedad. Por ejemplo, uno de los trabajos de Vladimir Tatlin fue movilizar a colegas diseñadores, físicos, arquitectos y artistas para realizar el diseño abierto de una estufa de bajo costo, la cual pudiera ser replicada por el campesinado aterido. En el *détournement* del taller de *performance* que se presentará a continuación, se hace eco de estos laboratorios donde el fin de la experimentación libre se enmarcaba en hacer agenda colaborativa con poblaciones concretas para resolver problemas concretos invocando los conocimientos situados de los congregados (González, Calvo y Marchán, 2009).

***Détournement* del taller cultural en lo carcelario**

El *détournement* fue una de las invenciones con más potencia subversiva de las generadas por el cultivo situacionista, entre los que estaban la psicogeografía, el urbanismo unitario y la deriva urbana. Término traducido como tergiversación, desvío, desviación, sustracción fraudulenta, cambio de mundo (o secuestro), extravío (Marchán, 2012), consiste, siguiendo a Fuentes (2008: 139), en la “descontextualización de fragmentos preexistentes (de textos, de cuadros, de películas, de ciudades, etcétera) para insertarlos en una nueva obra, proceso mediante el cual se transforma su sentido con intenciones propagandísticas. Remite, pues, claramente al *collage* y al ready-made”.

El desvío (Debord y Wolman, 1956), la descontextualización de la forma taller cultural que se propuso constó de dos momentos de *détournement*. El primero aconteció al plantear un nuevo maquetado para el taller, el taller sin técnica, el cual fue *performatado* por el *tallerista que no daba talleres* o del *tallerista sin taller*, aquel que llega como *maestro ignorante* invitando a los congregados a hacer alianzas y tomar el espacio para hacer de él una conjunción de deseos. Tergiversar el taller artístico y dejarlo a la deriva del deseo de sus participantes, como un experimento artístico efímero, no es novedad ni mucho menos. Toma sentido el giro ético de arte colaborativo, para el que “el arte y la estética son denigrados como meramente visuales, superfluos, académicos —menos importantes que los resultados concretos, o la proposición de un «modelo» o prototipo de relaciones sociales” (Bishop, 2016: 43).

El segundo momento de *détournement* es contingente a la *performance* del *tallerista que no daba talleres* y que era por tanto impredecible, ya que dependió de la conjunción de los deseos de los congregados, pues la nueva forma parcial del taller y el tallerista funcionarían en relación a la posible emergencia de una nueva forma parcial del mismo. En el caso que nos convoca, el *transcriberiano carcelario*, los congregados decidieron escribir relatos para intentar editar un libro cartonero que regalarle a sus seres queridos por navidad. Así, se configuró que el tallerista ejerciera de transcriptor, compilador de los textos y artesano de la edición cartonera. El *transcriberiano carcelario* toma, posee, la rostridad y la praxis del tallerista. A continuación, profundizaré en cada una de las secuencias.

El tallerista que no daba talleres o el tallerista sin taller

Preferiría no hacerlo
Herman Melville, *Bartleby el escribiente*

Como ya dije, el desvío de la forma taller se fraguó a través de la *performance* del *tallerista sin taller* (Hoyos, 2018a y 2018b), la

cual escenifica una infraestructura de taller sin técnica que enseñar, un entramado donde el vehículo es la invitación a colaborar para experimentar en ese espacio-tiempo un taller que sea el taller de su deseo. Así, utilizamos el espacio del taller para hacer lo que se le ocurriera a los internos que pudieran hacer a través de los saberes situados, los medios mínimos —con el presupuesto de con lo mínimo hacer lo máximo—, así como de la condición de visitante del tallerista, la cual podían usar estratégicamente si era necesario, como una extensión de su posibilidad de acción tras los muros.

Asilvestrar el taller fue dejarlo como un continente de convivio y potencial colaboración y tratar de formular en conjunto la posibilidad de un proyecto concreto que aunara sus deseos y saberes en un plazo de cinco meses, tiempo que albergaba el taller, una invitación a colaborar a partir de un “conocimiento situado en un contexto específico [...] en términos de práctica política, no se plantea sólo representar ciertos contextos sociales, sino intervenir sobre ellos y transformarlos” (Sansi, 2016: 70). El *tallerista sin taller* no ha de enseñar, no ha de saber lo que los participantes se propongan hacer. La enseñanza que nos deja Joseph Jacotot es que se puede enseñar lo que se ignora, con el principio fundamental de que todas las inteligencias son iguales, sin la necesidad de que se aprendan a pie juntillas el primer libro de *Telémaco*.

Activar el desvío del taller no fue sencillo: el *no tallerista* tuvo que tratar de convencer a los congregados por la forma de taller cultural y su expectativa —pues los allí presentes esperaban cursar un taller cultural más—. Tuvo que acompañarlos para que otearan el asilvestramiento y se les facilitara sentir la potencialidad de un otro porvenir.

Después de berrear al aire, con sorna, “arriba las manos, esto no es un taller”. De contarles que de verdad esto no tenía por qué ser un taller, que iba a ser lo que ellos quisieran, rieron y después callaron por un momento con un rictus entre la incredulidad y la pereza. Podría haber dejado paso al silencio de ojos abiertos y bocas selladas, pero dándome cuenta ahí mismo que había que hacer una transición entre la forma taller y la *performance* de desvío, les propuse empezar a jugar

con unos ejercicios de *performance* sobre la pista de sus memorias corporales. Se levantaron de las sillas pupitre y se activaron integrándose a lo que ahora era un taller más como si mi invitación hubiera sido una broma (PHG, 17 de agosto de 2014).¹⁹

La forma de taller para los congregados era un buen “relleno” en la ritualidad del cotidiano carcelario, así que no tenían por qué querer dejarla atrás a cambio de un experimento al que no le veían finalidad ni ganancia. La descontextualización pedía un proceder procesual, paulatino, como el derrumbe de un edificio, así que negociamos conjugar en las primeras sesiones ejercicios introductorios de *performance* con la *performance* del *tallerista que no daba talleres*.

En las primeras reuniones comenzábamos la sesión con ejercicios básicos de teatro y *performance*, donde les iba dando pie a que propusieran lo que seguía, a que se movieran hacia el horizonte de hacer de ellos el taller. A veces me parecía un poco forzado, un empeño mío que no calaba, pero que egoístamente no bajaba la insistencia. Les decía: “A ver, ¿cómo se imaginan un ejercicio de *performance*?, ¿qué podríamos hacer?”. Y hablando de unos niños sicarios que acababan de agarrar en Morelos, tiramos línea y se armó un juego teatral ficcionalizando sobre cómo habría sido el interrogatorio de aquellos chicos introduciendo sus experiencias de detención y examen psicológico (PHG, 13 de septiembre de 2014).

Después de cinco sesiones y de insistir que en nuestra mano estaba la posibilidad de hacer del taller lo que les viniera en gana, y también de ir hilvanando imaginarios tratando de acercar metafóricamente el espacio *de su taller* comparándolo con el diseño, la construcción y el uso de una catapulta, tras el flujo torpe del taller los congregados fueron bajando en asistencia y número: de 15 finalmente ocho se quedaron a perseguir el fractal incordioso de la *performance* y fueron tirando ocurrencia, posibilidad, y ahí se

19 Con estas iniciales indico mis notas de campo.

fue generando una amalgama más o menos suntuosa de propósitos, deseos. Reunidos los ocho, llegamos a un primer acuerdo: como la navidad estaba en el horizonte, lo que se hiciera podría ser utilizado como regalo navideño. Un regalo dirigido a su malla afectiva que aseguraba sus pasos en el caminar fonambulista de la reclusión. El segundo acuerdo fue que ese regalo sería un libro que ellos escribirían y así el *pacto de deseos* se cerró en un proyecto posible:

Me dijeron que la *performance* que iban a hacer es que en esos meses hasta diciembre iban a ser escritores y que iban a escribir un libro, que si yo les podía ayudar. Les comenté que tenía conocimientos básicos en la edición artesanal o cartonera de libros y que podía entrarle con el armado de los libros. Luego les pregunté: “bueno, ¿y dónde quedo yo?, ¿qué más creen que les puedo ofrecer?”. Me pidieron que les ayudara con la digitalización de lo que ellos fueran escribiendo a mano, que cada semana fuera a recoger los escritos nuevos y a llevarles las transcripciones impresas para que sobre ellas fueran haciendo correcciones y cambios. Y así quedamos (PHG, 22 de septiembre de 2014).

El transcriberiano carcelario, porque la vida no decide sola

La Siberia que gira / Los pesados manteles de nieve
que ascienden / Y el cascabel de la locura que tintinea
como un último deseo en el aire azulado.
Blaise Cendrars *Prosa del transiberiano y de la pequeña
Jehanne de Francia*

De la cinética de las entradas y salidas de la cárcel todos los viernes durante cinco meses se forjó la metáfora del *transcriberiano carcelario*²⁰ o del *tallerista transcribiente*. El taller devino un espa-

20 Neologismo inspirado en la lectura del poema “Prosa del transiberiano y de la pequeña Jehanne de Francia”, de 1913 (Cendrars, 1961).

cio para la escritura literaria deseada, así como para la entrega de manuscritos y la devolución de los transcritos (imagen 1).

IMAGEN 1

Muestra de un manuscrito



Nuestro punto de encuentro fue fuera del centro escolar porque decidieron que no querían estar dentro del salón asignado. Nuestra expectativa era reunirnos ahí hasta que algún trabajador del mismo centro nos llamara la atención, pero eso no sucedió. Nos saludábamos. El tallerista solía quedarse sentado en el suelo con la espalda pegada a la pared mirando al sur y los congregados iban llegando a cuentagotas. Algunos entraban a escribir a la sala de cómputo o en la biblioteca, otros se quedaban fuera, escribiendo sentados en el suelo o apoyados en el alfeizar de las ventanas de la planta baja. Después de dos horas de conversaciones cruzadas, anécdotas, historias, los congregados le entregaban sus manuscritos y el transcriberiano partía.

El espacio de escritura en ningún momento fue un taller literario en el que los congregados donaran autoridad a un *tallerista que daba talleres ya difuminatto*

Fue hermoso el deslinde, y por sobre todo la aguerrida labor escritural de cada quien, semana tras semana aparecían con más borbotón que aportar al afluente literario. La segunda semana de *transcriberiano*, les pregunté si les estaba transcribiendo bien, pues la transcripción que estaba haciendo estaba apegada a sus escrituras manuscritas. Todos me contestaron que sí, que así estaba perfecto, que ellos eran escritores y no necesitaban nada más. Las transcripciones semanales pudieron contribuir a fortalecer su propio compromiso con su labor, pero sobre todo a demostrar el mío. Cada quien compartía su proceso creativo, cómo a veces soñaban lo que iban a escribir o se les ocurría caminando por el kilómetro. A veces les era posible agarrar una hoja y de volada escribir lo que les había caído y otras preferían esperar porque o no tenían hoja ni pluma o porque temían que al tener que esconderlo por varios días se lo fuera a descubrir custodia y meterse en una bronca (PHG, 22 de diciembre de 2014).

Para los participantes la escritura es un medio de individuación, la cual “construye ese sentimiento de distinción, de diferencia (Almudena, 2018: 136), un potencial de agencia que les ha sido históricamente permitido a los hombres en la sociedad patriarcal, un medio para la movilidad. El marco interpretativo de lo carcelario, si quiere encontrar lo que busca, debe hacerlo a través de sus omnidisciplinarios *juegos de verdad* y de la captura de la ficción literaria para diagramarla a partir de las aristas del examen panóptico (Hoyos y Tavera, 2022). En lo carcelario todo registro puede ser utilizado en tu contra y

se acumula, da lugar a historiales y archivos. La voz única, instantánea y sin huellas de la confesión penitencial, que borraba el mal borrándose a sí misma, es sustituida por múltiples voces que se organizan en una enorme masa documental y se constituyen así, a través del tiempo, en la memoria que crece sin cesar acerca de todos los males del mundo [...] el mal se acumula en la tierra bajo la forma de trazos escritos. Así

nace una nueva escena del cotidiano, de la relación entre el poder, el discurso y el cotidiano (Foucault, 2014b: 677).²¹

A sabiendas, tuvimos mucho cuidado en los trasvases de papeles manuscritos y transcritos, así como en que la edición del libro, que tras votación terminó llamándose *La vida no decide sola*, coqueteando con un verso del poeta colombiano Gonzalo Arango (1985), “la vida decide por su parte”. El transcriberiano juega a contraponerse a la voluntad de lo carcelario por acallar, por enterrar la palabra de la interna o del interno, dándole cobijo en el marco interpretativo causal de la criminalidad (Larrauri, 2012). Ese marco interpretativo de reverberaciones endógenas, de ecos que se responden a sí mismos doblándose sobre los cuerpos en “la ausencia de réplica, la caída de las mentes en la agregación material del consentimiento” (Rancière, 2007: 108) (imagen 2).

La *plaquette* que compila los textos de los congregados terminó engrosando 60 páginas y fue elaborada y sufragada por el tallerista con ayuda de sus generosos amigos, quienes participaron en el diseño, la impresión casera y el cosido de los ejemplares a lo largo de una tarde fecunda. Se produjeron 100 ejemplares, 12 para cada uno de los ocho autores, y cuatro para el *tallerista transcriberiano*. La entrega de los ejemplares tuvo lugar en el centro escolar del reclusorio. Entre lágrimas y sollozos de todos, cada quien recogió sus ejemplares y decidió qué y cómo hacer con ellos. La obra no ha sido publicada por ninguna editorial universitaria ni ha sido difundida por ningún medio electrónico. Pertenece a sus autores y a su voluntad por controlar —en la medida de lo posible— la distribución de la misma porque, como mencioné de pasada, el motivo de la *performance* era mediador,²² en el sentido de que la *plaquette*

21 Señala Foucault (2014c: 677) que, a finales del siglo XVII, la gestión de la confesión ya no fue religiosa, sino administrativa, “un mecanismo de archivo y ya no de perdón [...] Para este nuevo encasillamiento se utilizan de forma sistemática procedimientos muy antiguos hasta entonces muy locales, tales como la denuncia, la querrela, la encuesta, el informe, la delación, el interrogatorio”.

22 Tal como argumentan Estalella y Sánchez-Criado (2016: 21), “la noción de mediación (*remediation*) tiene un doble sentido: enmendar algo (poner remedio, remedar) y cambiar de medio (re-medio)”.

fungiera como un don maussiano que se le entrega con gratitud a aquellos que no han dejado de apoyarnos en la reclusión, y que afuera malabarean con la precariedad económica y los estigmas que la reclusión lleva consigo cual cometa incólume en el itinerario de vida de los familiares.

IMAGEN 2

Carátula de la *plaquette*



PENÚLTIMA ESTACIÓN: CIERRE

La porosidad penitenciaria no es un lecho cobijoso y tranquilo para el tallerista —con o sin taller—, se parece a una esponja cuyas esporas se alimentan imperceptiblemente a través de la mera presencia. Es decir, la colaboración aparentemente radical y fascinante que quiere movilizar el experimento artístico, el taller patas arriba, es apropiada por la institución como una escultura de Alexander Calder,²³ tomando un valor de uso, por ejemplo de legitimación sobre el cumplimiento de los derechos humanos.

23 Alexander Calder rompió radicalmente con el canon de la escultura inmóvil y pesada, e inventó lo que su colega Duchamp llamó *móviles*, obras de materiales ligeros en sus-

El arte, en el archipiélago de lo carcelario, es un vector más a través del cual se introduce a la persona en un tipo de discursividad que lo sigue “desde el nacimiento hasta la muerte y va a ser una discursividad de su existencia total” (Foucault, 2016: 251). Es uno de los medios para que los secuestrados se asocien a formas específicas de existencia, a un marco de lo sensible, un cable a las normas y un amarre donde sujetar uno de los conductos de entrada a la discursividad y, a su vez, de prevenir la formación de contrafuerzas, de contracolectividades, las cuales pueden emerger de la movilización generada por el secuestro. El arte como una hoja en blanco que se abomba plegándose sobre sí, como un medio para hacer un pliegue por el que nos conectamos, que nos liga a un orden de expresividad del yo a través de la mediación de la creatividad. Un poner al secuestrado ante sí mismo para que, en la práctica creativa, afronte individualmente su yo como un escultor ante la vastedad de un monolito de mármol, como la hoja en blanco para el escritor de la que reburbujea el cliché de la historia de la literatura y de las técnicas literarias. El monolito se ilumina como alabastro cuyo haz es el poder disciplinar cuyas técnicas ejercen el doble efecto de dar a conocer las honduras del alma, a la vez que mantener la sujeción, la inserción disciplinar de aquellos que se resisten a la norma (Foucault, 2015: 345). Y, por tanto, su operatividad pretende desactivar el disenso, pues “el arte entra en el ámbito de lo útil, gestos paliativos y, finalmente, modestos, más que la creación de actos singulares que dejen detrás de sí una vigilia conflictuada” (Bishop, 2016: 45). Para escenografiar el advenimiento del ciudadano resiliente, del “empresario de sí” (Foucault, 2007: 264), del *management* (Frank, 2011), el emprendedor ha de “aceptar los riesgos, perseguir el interés propio, realizar las marcas propias, y estar dispuesto a autoexplotarse” (Bishop, 2016: 33). Aquel que ante la adversidad no hace más que meter las manos en la creatividad individual para crear matices en su carácter que lo flexibilicen y lo hagan más dúctil y maleable. Ave fénix programático cuyo vuelo se alza en los aires del tiempo absoluto de la ganancia, de lo que como

pensión, flotando en el espacio y dialogando con las fuerzas contextuales que pudieran vivificarlas, poniéndolas en movimiento.

buen empresario de mí, me haré a mí mismo y haré mi camino, perseguiré el interés propio, no sucumbiré ante el riesgo y las caídas y estaré dispuesto a autoexplotarme.

REFERENCIAS

- Ahmed, Sara (2015), *La política cultural de las emociones*, México, PUEG-UNAM.
- Almudena, Hernando (2018), *La fantasía de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*, Madrid, Traficantes de Sueños.
- Arango, Gonzalo (1985), *Adangelios*, Bogotá, La Montaña Mágica.
- Badiou, Alain (2004), *La ética: un ensayo sobre la conciencia del mal*, Buenos Aires, Herder.
- Baratta, Alessandro (2016 [1986]), *Criminología crítica y crítica del derecho penal*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Baudrillard, Jean (2009 [1979]), *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*, Madrid, Siglo XXI.
- Berardi, Franco (2003), *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento social*, Madrid, Traficantes de Sueños.
- Berraquero-Díaz, Luis, Francisco Maya-Rodríguez y Francisco Javier Escalera Reyes (2016), “La colaboración como condición: la etnografía participativa como oportunidad para la acción”, *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, vol. 71, núm. 1, pp. 49-57.
- Bishop, Claire (2016), *Infiernos artificiales. Arte participativo y políticas de la expectaduría*, México, Taller de Ediciones Económicas.
- Brown, Wendy (2016), *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*, México, Malpaso.
- Butler, Judith (2010), *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*, Buenos Aires, Paidós.
- Cendrars, Blaise (1961 [1913]), *Prosa del transiberiano y de la pequeña Jehanne de Francia y Panamá o las aventuras de mis siete tíos*, Madrid, Visor.
- Debord, Guy E. y Gil J. Wolman (1956), “Modo de uso del desvío”, en *Internacional Letrista [movimiento]*, *Potlatch. (Textos completos 1954-1959)*, Madrid, Traficantes de Sueños, pp. 135-140.

- De Giorgi, Alessandro (2006), *El gobierno de la excedencia. Postfordismo y control de la multitud*, Madrid, Traficantes de Sueños.
- Deleuze, Gilles (2002), *Francis Bacon. Lógica de la sensación*, Madrid, Arena Libros.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari (2014 [1972]), *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*, Buenos Aires, Paidós.
- Estalella, Adolfo y Tomás Sánchez-Criado (2016), “Experimentación etnográfica: infraestructuras de campo y re-aprendizajes de la antropología”, *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, vol. 71, núm. 1, pp. 9-30.
- Foucault, Michel (2016 [1973]), *La sociedad punitiva*, México, FCE.
- Foucault, Michel (2015 [1975]), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Foucault, Michel (2014a [1981]), *Obrar mal, decir la verdad: función de la confesión en la justicia. Curso de Lovaina, 1981*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Foucault, Michel (2014b [1994]), “Prisiones y motines en las prisiones”, en *Obras esenciales*, Barcelona, Paidós, pp. 479-485.
- Foucault, Michel (2014c [1994]), “La vida de los hombres infames”, en *Obras esenciales*, Barcelona, Paidós, pp. 677-692.
- Foucault, Michel (2011 [1978]), *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa.
- Foucault, Michel (2007 [1974]), *El poder psiquiátrico*, México, FCE.
- Frank, Thomas (2011), *La conquista de lo cool. El negocio de la cultura y la contracultura y el nacimiento del consumismo moderno*, Barcelona, Alpha Depay.
- Friedrich, Sebastian (2018), *La sociedad del rendimiento. Cómo el neoliberalismo impregna nuestras vidas*, Pamplona, Katakarak.
- Fuentes Carrasco, María (2008), “Posiciones situacionistas sobre el arte”, *Boletín de Arte*, núm. 29, pp. 393-407.
- González García, Ángel, Francisco Calvo Serraller y Simón Marchán Fiz (2009 [1979]), *Escritos de arte de vanguardia 1900-1945*, Madrid, Akal.
- Hoyos, Pablo (2018a), “Hablen con nos-otras. Experimentaciones con el taller cultural como espacio de problematización conjunta en un penal femenino”, en Pablo Hoyos, Maya Aguiluz y Cynthia Ortega

- (coords.), *La penalidad femenina*, México, Facultad de Artes-Uaemex/CEIICH-UNAM, pp. 261-317, <<http://computo.ceiich.unam.mx/webceiich/docs/libro/LA%20PENALIDAD%20FEMENINA.pdf>>, consultado el 28 de junio de 2021.
- Hoyos, Pablo (2018b), “Re-pensando el estado penal con Amairanie, Astarté, Ivette y Queta. Conversar con la sociedad desde una penitenciaría femenil”, en Pablo Hoyos, Maya Aguiluz y Cynthia Ortega (coords.), *La penalidad femenina*, México, Facultad de Artes-Uaemex/CEIICH-UNAM, pp. 195-260, <<http://computo.ceiich.unam.mx/webceiich/docs/libro/LA%20PENALIDAD%20FEMENINA.pdf>>, consultado el 28 de junio de 2021.
- Hoyos, Pablo y Sergio Tavera (2022), “Criminalas que escriben literatura. Continuidades en la hermenéutica de los textos de mujeres encarceladas en México desde el siglo XIX”, en Patricia Martínez Lanz (coord.), *La delincuencia en México. Revisión interdisciplinar*, México, Porrúa/Universidad Anáhuac, pp. 117-148.
- Hoyos, Pablo, Daniel García Pérez y Harvey Sánchez Restrepo (2020), “De guambras a niños mendigo. Análisis dialógicos con Chuqui sobre la transformación del estatuto de los niños de la calle en Quito, Ecuador (2004-2019)”, en Martín Plascencia González, María Lydia Bueno Fernandes, Mathusalam Pantevis Suárez y Facundo Corvalán (coords.), *Infancias: contextos de acción, interacción y participación*, Tuxtla Gutiérrez, Universidad Autónoma de Chiapas/Universidade de Brasília/Universidad Surcolombiana/Universidad Nacional de Rosario, pp. 203-236, <https://fpsico.unr.edu.ar/wp/uploads/07_RRII/Libro%20UNACH-UnB-USCO-UNR%20Infancias%20EBOOK%20%202020%20-%20PUBLICADO.pdf>, consultado el 28 de junio de 2021.
- Larrauri, Elena (2012 [1991]), *La herencia de la criminología crítica*, México, Siglo XXI.
- Lipovetsky, Gilles y Jean Serroy (2015), *La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico*, Barcelona, Anagrama.
- López Petit, Santiago (2009), *La movilización global. Breve tratado para atacar la realidad*, Madrid, Traficantes de Sueños.
- Marchán Fiz, Simón (2012 [1974]), *Del arte objetual al arte de contepto*, Madrid, Akal.

- Mould, Oli (2019), *Contra la creatividad: capitalismo y domesticación del talento*, Madrid, Alfabeto.
- Osaki, Shinichiro (2012), “El cuerpo y el espacio: la acción en el arte japonés de la posguerra”, en Paul Schimmel (comp.), *Campos de acción: entre el performance y el objeto, 1949-1979*, vol. 2, México, Alias, pp. 10-88.
- Rancière, Jacques (2007), *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Rancière, Jacques (2006), *El odio a la democracia*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Rendueles, César (2017), “La gobernanza emocional en el capitalismo avanzado. Entre el nihilismo emotivista y el neocomunitarismo adaptativo”, *Revista de Estudios Sociales*, núm. 62, pp. 82-88, <<https://journals.openedition.org/revestudsoc/1027>>, consultado el 20 de junio de 2021.
- Rodríguez Prampolini, Ida (1982), “La experimentación en el arte contemporáneo”, *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, vol. 13, t. 2, núm. 50, pp. 261-266.
- Rose, Nikolas (1996), *Inventing our selves: Psychology, power, and personhood*, Cambridge, Massachusetts, Cambridge University Press.
- Sansi, Roger (2016), “Experimentaciones participantes en arte y antropología”, *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, vol. 71, núm. 1, pp. 67-73.
- Sansi, Roger (2015), *Art, anthropology and the gift*, Londres, Bloomsbury.
- Schimmel, Paul (2012), “Salto al vacío: el performance y el objeto”, en *idem* (comp.), *Campos de acción: entre el performance y el objeto, 1949-1979. Vol. 1*, México, Alias, pp. 14-264.
- Thompson, Edward (1979), *Tradición revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*, Barcelona, Crítica.
- Varela, Julia y Fernando Álvarez Uría (1991), *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.
- Vygotsky, Lev Semionovich (2006 [1925]), *Psicología del arte*, Barcelona, Paidós.
- Wacquant, Loïc (2010), *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*, Barcelona, Gedisa.

Testimonios

LA VIDA ANTES Y DURANTE EL COVID-19 EN LOS CENTROS ESPECIALIZADOS PARA ADOLESCENTES

Verónica Susana Arcos

Antes de la pandemia, los Centros Especializados para Adolescentes llevaban a cabo un programa de actividades que garantizaba los derechos humanos de las personas que se encontraban cumpliendo una medida de sanción, además de cubrir sus necesidades y trabajar para resolver las peticiones de esta población.

La vida cotidiana en cada centro implicaba que el director general, junto con el personal de estructura, las instituciones, los juzgados y demás, atendieran los problemas que iban surgiendo, desempeñándose al pie del cañón, como un engrane, acompañados como equipo, atendiendo en su dinámica y función los pendientes del centro a su cargo, siempre en función del bienestar, la garantía de los derechos de la población atendida, supervisando y cuidando el encuadre del programa de actividades, con la complejidad que representa el tratar con seres humanos.

Por su parte, el personal operativo acompañaba y dirigía las actividades del programa individualizado, orientado a la reinserción, y motivaba a los adolescentes a integrarse en las actividades propuestas. De acuerdo con su especialidad y sus funciones, encaminaba sus esfuerzos a la reinserción de las personas adolescentes o adultas jóvenes. Así, la vida del personal dentro del centro giraba en torno a trabajar en beneficio de los adolescentes y asistirlos en sus necesidades de educación, de salud, familiares. Además, tenían

que elaborar un informe mensual o trimestral respecto de cada persona, según la dinámica que el juzgado estableciera y la medida correspondiente.

El equipo de seguridad se encargaba de asistir al personal y asegurar su integridad en la vida cotidiana del centro, acompañarlos en los traslados a servicios médicos externos o a juzgados. Contamos también con instituciones, asociaciones, grupos organizados, escuelas, entre otros, que colaboraron en la atención de la población.

Ante la pandemia de covid-19 nos enfrentamos a una etapa desconocida. No teníamos idea de lo que iba a ocurrir, cómo nos iba afectar a los seres humanos en general, sin distinción de edades, de color, de religión. De esta manera, se comenzaron campañas de prevención y de vacunación ante el sarampión y el tétanos, se colocaron grandes anuncios en cada centro, se realizaron recomendaciones de higiene en el entorno laboral, se dieron pláticas sobre técnicas del lavado de manos, se colocaron dispositivos de vigilancia médica para ingresar a los centros, se dotó de gel antibacterial, de jabón para lavarse las manos y agua con cloro para limpiar el bolso o mochila en el ingreso del centro que se queda a resguardo de seguridad.

De igual forma, costó mucho implantar el uso del cubrebocas, a lo que se negaban por varias razones, como ser incómodo o por no estar acostumbrados. Se logró su empleo después de una labor continua entre chicos y chicas y todo el personal.

Se inició un bombardeo de información en los medios de comunicación, y en todos los espacios públicos, que se transmitió a la población a través de la prensa escrita, la televisión y la radio, con el objetivo de informarlos, a través de presentaciones electrónicas, charlas de servicio médico, sensibilizarlos y concientizar sobre lo que estaba sucediendo en nuestra ciudad y el mundo. Mientras tanto, el tiempo y la enfermedad seguían avanzando.

Fue una dinámica en la que, además de cuidarnos, procesar y comprender a lo que nos estábamos enfrentando, se dio una oleada de pánico por parte del personal ante el brote de covid-19 en personas adolescentes, quienes por fortuna superaron la enfermedad. Por

suerte, lo mismo ocurrió con casi todo el personal administrativo, de estructura, técnico y de seguridad que se contagió. No obstante, también hubo el deceso de compañeros y una compañera y, por desgracia, también se enfrentaron pérdidas cercanas de familiares y amigos, sembrando un sentimiento de miedo, de incertidumbre ante lo desconocido, de dolor ante los estragos por esta enfermedad que arrancó de pronto la vida de seres queridos.

También encaramos una situación sin control ni respuestas o certezas de cuándo podríamos regresar a la normalidad. Las acciones por parte de la Secretaría de Gobierno para dar seguridad y, en la medida de lo posible, evitar la propagación del virus consistieron en detectar al personal vulnerable con enfermedades crónicas y degenerativas y realizar un trámite para autorizar que se resguardaran en casa y trabajar desde ahí. Pero muchos otros continuaron laborando y apoyando el trabajo en los centros asignados.

Respecto de la población adolescente y personas adultas jóvenes, se continuó brindando la atención, con los altibajos y dificultades que trajo consigo el aumento de la población en internamiento preventivo (ya que no había certeza acerca del regreso de los juzgados y se atendían los casos que estaban por cumplir su tiempo). Se continuó garantizando sus derechos —mantener comunicación con su familia por vía telefónica y videollamadas de forma programada, mantener vigilancia en su estado de salud, mantenerles informados y llevar a cabo las actividades de su programa—. Cabe mencionar que la visita fue suspendida a partir de mayo, lo que llevó a enfrentar una situación de angustia, aunque también de conformidad, pues comprendieron que esta medida tenía el fin de cuidar la salud de su familia. De esta forma, se les dio atención con la colaboración de los directores y el personal, lo cual conllevó trabajar con una población que experimentaba cambios de humor, ansiedad y con otras necesidades que había que solucionar.

En esta dinámica, cada uno de nosotros, desde nuestra posición, trató de colaborar en el trabajo para esta población, con la esperanza de que en algún momento la curva en ascenso de contagios se aplanara. Teníamos que aprender a vivir con esta enfermedad, dándole un sentido, valorar la vida y esperar, en algún momento,

estrecharnos las manos otra vez, darnos los abrazos que demuestren el afecto y cariño que poseemos, que la distancia se acorte y se retomen las actividades cotidianas, que reactivemos el trabajo en beneficio de los adolescentes, dirigidos al mismo objetivo.

ESTUDIANTES EN RECLUSIÓN HABLAN SOBRE LA EDUCACIÓN EN LAS CÁRCELES

Anónimos

Estudiante 1. La libertad de expresión es *un derecho que no se pierde al perder la libertad*; sin embargo, al estar recluso en un sistema penitenciario difícilmente un interno exigirá algo de viva voz. Por otro lado, la formación crítica que se obtiene al adquirir conocimientos sirve para saber cómo expresar lo que se piensa de una forma crítica y reflexiva.

Estudiante 2. La universidad en la prisión me permite sentir diálogos amables, escuchar moduladas y educadas voces, mirar la paciencia y la pasión de compartir conocimiento, respirar la avidez de mi maestro para que yo entienda lo que me enseña. Nunca experimenté tanto respeto hacia alguien. No importa que en clase no haya un acuerdo en un punto de vista, no importa que aparezcan desacuerdos opuestos, no importa que me equivoque cuando doy una opinión, en este lugar, en la universidad, estoy a salvo: los ánimos se mantienen equilibrados todo el tiempo.

Estudiante 3. La universidad cambió mi perspectiva. No debí dejar la escuela. Mis propósitos son sencillos, no pequeños, adecuados y reales. Primero concluiré mi carrera, titularme, trabajar, llegar a mi hogar, estar con mis hijos y mi mujer y esforzarme, como lo hago hoy, para ser mejor humano. Después quiero aportar, contribuir, para que otros encuentren espacios como éste, mi universidad, mi querida universidad, que me da lo que jamás imaginé poseer... la libertad en prisión.

CUANDO ESTÁS PRESO...

Entrevista anónima durante una asesoría escolar en la Comunidad Externa de Atención de Adolescentes

Cuando estás preso, privado de tu libertad, algunos tienen dudas: ¿cómo es?, ¿qué es lo que pasa?, ¿qué sientes?, ¿qué haces? Por lo menos yo, cuando salí, era lo que me preguntaban.

Pues al principio estás en la delegación, estás asustado, no sabes si vas a salir o no, quieres ver a tu familia, quieres estar con ellos y de repente te dicen “mañana te paras a las 7:00 am, tienes audiencia”. Te preguntas a ti mismo ¿qué es eso?, ¿qué va a pasar conmigo?

Después llegas a la audiencia con nervios, preocupado, asustado, desorientado. Es momento de pasar a la sala, ves a tu familia, sentado ahí a un abogado que te dice “voy a hacer lo posible por sacarte hoy”, a tu mamá que te dice “todo va a estar bien”.

Después de estar unas horas en audiencia es momento de que el juez dé su resolución. Yo no entiendo nada de lo que dicen, lo único que entiendo es que vas a quedarte internado hasta que se compruebe la verdad. En ese momento te quedas en *shock* o por lo menos yo me quedé así. Te bajan a las galeras. Sólo estás esperando tu traslado mientras te preguntas ¿qué hice mal?, ¿mi mamá, mis hermanos?, ¿qué voy a hacer?, ¿mi familia ya habrá comido? En eso te pasan a certificar. Ves a tu familia ahí y le das un abrazo muy fuerte llorando y le dices “te quiero mucho”. No sabes cuándo vas a volver a estar con ellos, no sabes cuándo vas a volver a dormir con ellos, no sabes cuándo vas a comer de nuevo con ellos.

Quisieras no haber hecho lo que hiciste, quisieras estar en tu casa con tu familia, quisieras abrazarlos y nunca soltarlos. ¡Tengo miedo!, ¿me van a pegar allá?, ¿ya no voy a ver a mi familia?, ¿todo se acabó? Lo único que queda es la esperanza de la fe, orar a Dios, pedirle perdón, echarle ganas. Toda tu familia te espera afuera y siempre van a estar contigo. Ahora sólo queda esperar a ver qué te dice el juez para el otro mes.

Llegas a la comunidad. Tardas unas horas en lo que hacen tu papeleo. Vas a certificarte. Pasas a comer y después a bañarte con

agua fría. Te dan un colchón, cobijas y te acuestas, aunque no puedes dormir. Al otro día estás con miedo. Son las 5:00 am, te levantas y barres, regresas y te bañas. A las 8:30 am vas a desayunar, la comida no te sabe bien, pero tienes que comer o si no te quedas con hambre.

Regresas y estás ahí solo. Llega un custodio al dormitorio y dice tu apellido y que tienes visita. Sales lo más rápido posible y ves de nuevo a tu familia, entre lágrimas le dices que la amas, que no quieres estar ahí. Platicas con él, con ella, con quien vaya. Se termina la visita de una hora, la hora más bonita de todo el día y la más rápida. Llegas triste al dormitorio y a esperar la hora de la comida a las 2:00 pm, regresas de comer y a las 6:00 a cenar, después a las 8:00 pm a bañarte para dormirte a las 8:30. Y así es la rutina del diario, de meses que pasas ahí.

Lo mejor de ahí son los domingos que son día de visita, no por la comida, sino porque estás con tu familia, aunque se pasa muy rápido el tiempo. Llega la hora de la visita y mencionan tu nombre. Sales lo más rápido que puedes y te dan el abrazo más sincero, un abrazo que, aunque todo está mal, te dice lo que necesitas. Platicas con ellos, cómo han estado. Y en ese momento te olvidas por un rato lo que estás pasando, te olvidas de que estás preso. El tiempo corre muy rápido, se acaba la visita... sigue siendo dura la despedida. No importa el tiempo que lleves ahí dentro, te despides de ellos diciéndoles que los amas y dándoles un abrazo muy fuerte, transmitiéndoles que todo va a estar bien, que no se preocupen.

Volteas hacia atrás y los ves saliendo por la puerta, les sonríes, aunque tienes ganas de llorar y te invade un nudo en la garganta, pero te aguantas, sólo queda esperar a volverlos a ver. La emoción más bonita que sentí fue un día que me llegó una notificación, fui y sentí un gran alivio cuando me dijeron “¡ya te está esperando tu familia allá afuera! Ya hoy sales, sólo tienes que esperar unas horas en lo que llega el oficio y ya sales, sólo fírmame aquí”. Una emoción muy grande, nervios, alegría. Ahora sólo esperar, después de tres meses 18 días: libre por fin de nuevo con mi familia. Y así es.

Miguel G

Parte 1

Recuerdo que era el año de 1998. Estaba recluso en el penal de Barrientos en Tlalnepantla y ya me habían sentenciado. Empecé a investigar acerca de los beneficios que otorga el centro penitenciario. Tenía que cubrir varias áreas como talleres de manualidades, asistir a alcohólicos anónimos, pláticas psicológicas y cubrir el área educativa, pero como ahí no tenían preparatoria decidí recurrir a la secundaria como oyente. Así empecé a asistir. No recuerdo cuándo inició el curso, el último que estuve en Barrientos, a inicios del año 2000, antes de mi traslado; pero aún recuerdo el primer día que asistí a las clases. De inicio éramos como 20 internos, de los cuales destacaba uno que era muy negativo, no dejaba poner atención a lo que la maestra nos explicaba. Inclusive ella lo hacía participar para calmar sus ansias. Yo sólo observaba y en algunas ocasiones participaba, ya que me interesaba cubrir el área educativa y reaprender, pues muchos internos teniendo la posibilidad de asistir no lo hacían. Yo tenía que aprovechar la oportunidad.

Recuerdo que una vez escribí una carta a mi familia y le pedí a la profesora Ana que si de favor podía revisar la ortografía para corregirla. Ella así lo hizo. Desde ese momento supe que tenía la obligación de seguir asistiendo, porque ese tiempo de estar en la escuela, en la cárcel, me daba libertad de pensamiento, de expresarme. Conforme iban pasando los días todos los que asistíamos, incluyendo a Tito, el compañero que era negativo, comenzamos a ser más sociables y tuvimos una amistad muy cordial. Recuerdo que yo llevaba una sudadera que a Tito le gustó y vi que él llevaba un libro, le dije: “déjame ver tu libro”, el me contestó “te lo cambio por tu sudadera”. No lo pensé dos veces. Hasta la fecha ese libro, *Tú puedes ser el mejor*, es uno de mis favoritos.

El participar en la escuela estando preso cambió mi vida dentro y fuera de la cárcel. Día con día esperaba que fueran las tres de la

tarde. Después de pasar el conteo de reclusos era cuando teníamos el permiso de asistir a la escuela y tomar la clase que nos impartía la profesora de tercero de secundaria. Algunos internos comentábamos el trato humano que nos daba. Jamás nos dio un trato de internos o de malas personas como algunos docentes, custodios, personal de enfermería, etcétera etcétera. Ella se dirigía hacia nosotros con respeto y amabilidad. Eso lo comentamos algunos que ya estábamos sentenciados. En las ceremonias, por ejemplo del diez de mayo, día del padre, día del maestro, etcétera, la profesora organizaba las actividades con las que el grupo participaría en los recitales y algunas actividades organizadas por el área escolar. Me quedé con buenos recuerdos de ella y de la escuela en el penal de Barrientos en Tlalnepantla. Aprendí a ser más perseverante, a no darme por vencido a las primeras de cambio. Con el paso de los meses acabó el ciclo escolar y a mí me trasladaron a otro penal, al de Zumpango. Ni tiempo tuve de darle las gracias a la profesora de Barrientos por todo lo aprendido.

Parte 2

Al llegar al Castillo de la Pureza (nombre con el que se conocía entre los internos al penal de Zumpango, llamado así porque ahí todo era disciplina, no había drogas), el día que llegué a Zumpanguito, empecé a buscar los beneficios. Una tarde después del rancho (la comida) me senté a ras del suelo a leer un libro. De repente se sentó a mi lado el director del penal. No recuerdo su nombre, pero empezamos una conversación en la cual él me pidió que no buscara problemas en este penal y que buscara los beneficios para salir de ese lugar lo más pronto posible. Busqué los beneficios que me llevaran a mi libertad y nuevamente asistí a la escuela, a las clases de secundaria como oyente.

El profesor de esa clase tenía unos 60 años, con características de ser hombre de rancho, de carácter fuerte. Sus clases eran amenas y de calidad en cuanto a valores morales y de igual manera trataba bien a los demás sentenciados. Al día de hoy le doy gracias a Dios

por haber puesto a la profesora en Barrientos y al profe, que le llamaré aquí Raúl, en Zumpango.

Me gustaba ir al área educativa, ya que ofrecía un estatus en la cárcel y me distinguía de mis compañeros de celda: todos los de esa celda éramos servidores públicos. El área educativa me ofrecía los conocimientos para desarrollar mis capacidades y salir más preparado para cuando obtuviera nuevamente mi libertad. También se socializaba con diferentes internos. Tan sólo ir a las aulas educativas me hacía sentir libre de pensamientos y mejorar mi estado emocional. Eso me hacía diferente a los demás internos. El saber que tenía la oportunidad de reinsertarme a la sociedad con más conocimientos académicamente y no seguir igual. También no contaminarme de los modismos de hablar y comportarme (en la cárcel es muy fácil contaminarse) y, por otra parte, tenía la oportunidad de ser candidato a una preliberación.

Al escribir estas líneas aprieto el puño sintiendo el coraje de acordarme de todas las injusticias que se viven en la prisión, donde, siendo o no culpable, te discriminan, recibes un trato inhumano. No así en la escuela, ahí respiraba aire fresco de libertad, de pensamientos libres aunado con los buenos tratos de la profesora Ana. Recuerdo que cuando nos dejaba tarea, al llegar a la celda a hacerla era la burla de mis compañeros. Yo sólo pensaba: “pinches mediocres, con esa actitud no saldrán nunca de este lugar”. Dejaba pasar algunos minutos para retomar la tarea, ya que para mí representaba un reto, una responsabilidad de ir mejorando día con día y demostrar al área educativa que merecía una oportunidad para alcanzar mi libertad nuevamente.

Cuando nos convocaban para un concurso de escoltas para la bandera, juguetes navideños, inclusive una pastorela en la que participé en el penal de Zumpango, eso generaba en mí dedicación, empeño, responsabilidad. Yo sabía que tenía que demostrarles a mis compañeros de celda que asistir a la escuela dentro del penal les daría una oportunidad de mejorar sus vidas cuando alcanzaran su libertad. Recuerdo que participé en un concurso de juguetes de navidad con un caballito de palo hecho con una calceta blanca y sus ojitos eran botones y su crin de estambre. Quedé en segundo lugar.

Me río. Lástima que ese reconocimiento ya no forma parte de mi vida. Hace tiempo depuré algunos de esos recuerdos: ahora están en la basura al igual que el reconocimiento de primer lugar en la representación de la pastorela en el penal de Zumpango en diciembre del año 2000. Hoy me da risa el sólo recordarlo, yo saliendo de ángel de la guarda de los peregrinos. Ahora sé que en esos días tenía sueños de libertad, esperanza y mucha fe.

Tenía años de no recordar esta etapa de mi vida pero, ¿cómo negarme a participar en un proyecto como éste y colaborar con quien siempre nos dio un trato de respeto y dignidad, y quien es una de las pocas personas que recuerdo de esa etapa de mi vida como recluso? No recuerdo el nombre de los profesores que llegué a conocer en los dos penales en los que estuve en esa época, pero algunos eran muy serios, prepotentes, discriminatorios, sin dar oportunidad a preguntar alguna duda. Otros, entre ellos la profesora Ana, eran sociables. Había también un profesor de nombre Alfonso. Al tomar sus clases nos daba ánimo, salíamos renovados, con más ilusiones y esperanzas de libertad. Hoy por hoy, le doy gracias a Dios por todo el aprendizaje obtenido en la escuela durante mi reclusión. Fue una gran enseñanza, ya que lo vivido me hizo retomar los valores morales enseñados por mis padres.

Autoras y autores

Verónica Susana Arcos. Labora en la DGAEA. Realiza actividades pedagógicas, socioculturales, sociolaborales y de acompañamiento en vida cotidiana. Líder coordinadora de proyectos de educación, capacitación y actualización para personal de pedagogía y profesorado. Tiene funciones de gestión y vinculación con instituciones gubernamentales, organizaciones voluntarias y asociaciones civiles para integrar a la población adolescente.

Claudia Ayala González. Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la UNAM. Docente en el CEIPA. Labora en la Secretaría de Seguridad Ciudadana en la Dirección General de Prevención del Delito y es facilitadora de talleres psicoeducativos para la prevención para poblaciones de riesgo y alto riesgo.

Concepción Barrón Tirado. Doctora, maestra y licenciada en Pedagogía por la UNAM. Investigadora titular C en el IISUE. Sus líneas de investigación son didáctica, currículum y formación profesional y mercado de trabajo. Miembro del SNI-Conacyt nivel II. Ha sido coordinadora del programa de maestría y doctorado en pedagogía de la UNAM y de seminarios de posgrado en universidades públicas y privadas de Latinoamérica. Entre sus obras están la coordinación de *Retos y desafíos de la educación superior* (UNAM/Díaz de Santos, 2013), *Formación profesional en la educación superior. Proyectos y prácticas curriculares* (UNAM/Díaz de Santos, 2013) y *Miradas docentes* (UNAM/ Newton, 2017).

Marisa Belausteguigoitia Rius. Licenciada en Pedagogía por la UNAM y doctora en Estudios Culturales y de Género por la Univer-

sidad de California en Berkeley. Profesora titular de tiempo completo en la FFYL-UNAM. Es directora del CIEG-UNAM y desde 2009 del proyecto Mujeres En Espiral: Sistema de Justicia, Perspectiva de Género y Pedagogías en Resistencia, en el Cefereso de Santa Martha Acatitla. Miembro del SNI-Conacyt nivel III. Entre sus obras están la coordinación, junto con Rían Lozano de *Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas* (CIEG, 2012) y de *En la punta de la lengua. Al filo de la imagen* (PUEG, 2012) y con María Saldaña-Portillo de *Des/posesión: género, territorios y luchas por la autodeterminación* (PUEG, 2015). Ha sido merecedora de premios como la medalla Omecíhuatl y la medalla Sor Juana Inés de la Cruz.

Rocio Camacho Rojas. Doctora y maestra en Pedagogía por la UNAM y Psicóloga Social por la UAM-I. Becaria posdoctoral en el IISUE-UNAM (2019-2021). Docente penitenciaria y en educación superior. Sus líneas de investigación son educación en cárceles y formación docente penitenciaria. Es candidata al SNI del Conacyt. Integró el equipo fundador de la Red de Estudios sobre Espacios Carcelarios (REEC). Copreside y es fundadora de la RECEPEM.

Miguel Ángel Cárdenas. Licenciado en Derecho, egresado del PESKER generación 2005-2010. Maestrante en el Sistema Acusatorio en la Facultad Judicial de Derecho en la Ciudad de México. *Chief executive officer* de la firma legal cardenaslibre.com. Fundador del sistema optimizado de tareas con enfoque en resultados de aprendizaje (método sóter) y director general del Instituto Jurídico Sóter en la Ciudad de México. Gerente de Desarrollo de Contenido en la Fundación Honoris Causa Internacional.

Celerino Casillas Gutiérrez. Licenciado, maestro y doctor en Pedagogía por la UNAM. Profesor y coordinador del posgrado de Pedagogía de la FES Acatlán-UNAM. Sus líneas de investigación son políticas educativas y formación docente. Colaboró en el proyecto de formación docente dirigido a docentes de los CPRS del Estado de México en 2014-2015. Ponente y escritor de múltiples artículos nacionales e internacionales.

Bernardo Cobos Ortega. Licenciado en Educación Especial en el área de Infracción e Inadaptación Social por la Escuela Normal de Especialización y maestro en Psicología Educativa por el Centro Académico de Estudios Superiores. Facilitador educativo en los niveles de educación básica, medio superior y en el programa de mediación de pares en diversos CPRS del Estado de México. Adscrito al CPRS de Texcoco. Ha participado en proyectos universitarios de formación docente dirigidos a docentes penitenciarios del Estado de México (2014-2015) y Ciudad de México (2019-2020). Miembro de la RECEPEM.

María del Pilar Cruz Pérez. Licenciada en Psicología Social por la UAM-I y doctora en Ciencias Sociales y Políticas por la UIA, con especialización y maestría en Estudios de la Mujer por la UAM-X. Profesora investigadora de la UAM-Ajusco. Miembro del SNI-Conacyt nivel I. Sus líneas de investigación son educación, derechos humanos y género. Entre sus obras está *De cuerpos invisibles y placeres negados* (UAM-X, 2017).

Juan Manuel Domínguez Serna. Estudió pedagogía en la UPN-Ajusco. Profesor en el CEIPA. En los últimos 25 años ha trabajado en torno a los libros, la lectura y la literatura. Fue asesor de fomento a la lectura de Conaculta. Durante 15 años fue director pedagógico de la secundaria activa Decroly Comunidad Educativa. Desde octubre de 2008 trabaja para los Centros de Adolescentes de la DGAEA de la Ciudad de México.

Nadia Patricia Gutiérrez Gallardo. Licenciada en Psicología por el ITESO y maestra en Ciencias Sociales con orientación en Educación por FLACSO-Argentina. Profesora en el ITESO. Investigadora independiente. Facilitadora certificada del programa de educación en prisiones Inside Out. Integrante del Grupo de Estudios sobre Educación en Cárceles de La Plata, Argentina. Participante del grupo de trabajo de CLACSO Barrios, familias y prisiones en circuito, miembro de la Red de Estudios de Espacios Carcelarios del Colegio de Michoacán. Es fundadora y copreside la RECEPEM.

Ricardo Carlos Ernesto González. Licenciado en Ciencias Sociales por la UACM, maestro en Estudios Socioculturales por la UABC y doctor en Psicología Social por la UAM-I. Profesor-investigador de la UABC, en la licenciatura de Sociología. Sus líneas de investigación son las violencias sociales en espacios penitenciarios, juventudes, necropolíticas y olvido social. Es candidato al SNI-Conacyt.

Pablo Hoyos González. Doctor en Psicología Social por el programa de Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor visitante de tiempo completo en el Departamento de Psicología Social, UAM-I. Miembro del SNI-Conacyt nivel I. Tallerista en centros de reclusión de la Ciudad de México. Entre sus obras están la coordinación, junto a Maya Aguiluz y Cynthia Ortega de *La penalidad femenina* (CEICH, 2018), de *Corpografías desde las artes* (FAC-UAEMEX, 2018) y de *Comparecen los cuerpos: materias y fronteras* (FAC-UAEMEX, 2021).

Noé del Ángel López. Licenciado en Administración por la UNAM y candidato a maestro en Ciencias por el IPN. Profesor-investigador de tiempo completo en la UACM San Lorenzo Tezonco. Docente en el PESKER. Miembro de la RECEPEM.

Citlalli del Carmen Santoyo Ramos. Licenciada en Psicología y maestrante en Gestión y Desarrollo Social por la Universidad de Guadalajara. Docente universitaria de las asignaturas de Victimología, Modelos de Atención Victimológica y Técnicas de Intervención en Criminología. Asistente de investigación en el ITESO con el proyecto de Impacto Psicosocial del Encierro Punitivo en Familiares de Personas Privadas de su Libertad. Miembro del grupo de trabajo de CLACSO Barrios, Familias y Prisiones en Circuito. Consultora especializada en temas de género, justicia y desarrollo social. Integrante del Comité de América Latina y el Caribe para Defensa de los Derechos de las Mujeres.

Fátima Monserrat Silva Calva. Licenciada en Pedagogía por la UPN y estudiante de la licenciatura en Psicología en línea en la FES Izta-cala-UNAM. Pedagoga del CEMEP. Adscrita a la RECEPEM.

Alfredo Nateras Domínguez. Licenciado en Psicología Social por la UAM-I, doctor y maestro en Ciencias Antropológicas por la UAM-I, maestro en Psicología Social por la UNAM, con especialidad en Coordinación de Grupos Operativos por la Escuela Interdisciplinaria de Aprendizaje y Comunicación. Profesor-investigador de tiempo completo en la UAM-I. Miembro del SNI-Conacyt nivel II. Entre sus obras están *Vivo por mi madre y muero por mi barrio. Significados de la violencia y la muerte en el Barrio 18 y la Mara Salvatrucha* (Tirant/UAM-I, 2014), y como coordinador *Territorios juveniles y afectividades divergentes* (UAM-I, 2022) y, con Gabriel Medina y Mauricio Sepúlveda, de *Escrituras emergentes de las juventudes latinoamericanas* (Gedisa/UAM, 2015).

María de los Ángeles Lara López. Licenciada en Derecho por la UACM, especialista en Género en la Educación por la UPN, y doctora en Derecho Penal. Profesora investigadora de la UACM. Docente en el PESKER. Candidata al SNI-Conacyt. Está adscrita a la RECEPEM.

Víctor A. Payá. Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Psicología Social de Grupos e Instituciones por la UAM-X. Profesor investigador de la FES Acatlán-UNAM. Miembro del SNI-Conacyt. Entre sus obras están la coordinación de *Mujeres en prisión. Un estudio socioantropológico de historias de vida y tatuaje* (UNAM/Juan Pablos, 2013), con Jovani Rivera, de *Sociología etnográfica: sobre el uso crítico de la teoría y los métodos de investigación* (FES-Acatlán/Juan Pablos, 2017) y, con Pedro Bracamonte, de *Hombres y mujeres de blanco. Un estudio socioantropológico de un hospital de urgencias médicas* (FES-Acatlán/Juan Pablos, 2019).

Sandra Raquel Martinelli Herrera. Licenciada en Letras Hispánicas por la UAM-I y maestra en Letras Latinoamericanas por la UNAM. Profesora-investigadora de tiempo completo en la UACM San Lorenzo Tezonco. Docente en el PESKER.

Jovani J. Rivera. Candidato a doctor en Ciencias Políticas y Sociales con especialidad en Sociología por la FCPYS-UNAM. Profesor en la FCPYS-UNAM. Ha sido profesor de asignatura en el PESKER. Entre sus

obras están capítulos en *Mujeres en prisión. un estudio socioantropológico de historias de vida y tatuaje* (UNAM/Juan Pablos, 2013) y *Hombres y mujeres de blanco: un estudio socioantropológico de un hospital de urgencias médicas* (FES-Acatlán/Juan Pablos, 2019) y la coordinación, con Víctor A. Payá, de *Sociología etnográfica: sobre el uso crítico de la teoría y los métodos de investigación* (FES-Acatlán/Juan Pablos, 2017).

Luis Arturo Sánchez Domínguez. Licenciado de Etnología, maestro en Antropología Social y doctor en Historia y Etnohistoria por la Escuela Nacional de Antropología e Historia y en Comunicación Gráfica por la UNAM.

Anabel Velázquez Castro. Licenciada en Pedagogía con posgrado en Administración de Recursos Humanos. Facilitadora Educativa del CPRS femenino de Nezahualcóyotl Sur. Atiende los niveles de educación básica hasta medio superior y es responsable de los diversos talleres artísticos con las mujeres presas de este centro.

Siglas y acrónimos

ACA	Asociación Estadounidense de Prisiones
ACL	adolescentes en conflicto con la ley
ALDF	Asamblea Legislativa del Distrito Federal
Asonen	Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores
B-18	pandilla del barrio 18
CDHCU	Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión
CDIA	Comunidad de Diagnóstico Integral para Adolescentes
CEA-SF	Centro Especializado para Adolescentes San Fernando
Cefereso	Centro Federal de Reinserción Social
CEIICH	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades
CEIPA	Centro Especializado de Internamiento Preventivo para Adolescentes
CELIV	Centro de Estudios Latinoamericanos sobre Inseguridad y Violencia
CEMEPA	Centro Especializado de Medidas de Externamiento para Adolescentes
CEP	contextos de encierro punitivo
Cereso	Centro de Reinserción Social
CESC	Centro de Estudios de Seguridad Ciudadana-Universidad de Chile
CESCR	Committee on Economic, Social and Cultural Rights (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales) ONU
CESU	Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM

Cevaroso	Centro Varonil de Reinserción Social
CIDE	Centro de Investigación y Docencia Económicas
CIEG	Centro de Investigaciones sobre Estudios de Género
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CNB	Comisión Nacional de Búsqueda
CNDH	Comisión Nacional de los Derechos Humanos México
Colef	Colegio de la Frontera Norte
Colmex	El Colegio de México
COMIPEMS	Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
Conasami	Comisión Nacional de los Salarios Mínimos
Conevty	Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo
CPRS	Centros Preventivos de Reinserción Social/ Centros Preventivos de Readaptación Social
CREFAL	Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe
CSIC	Consejo Superior de Investigaciones Científicas
CTEA	Comunidad de Tratamiento Especializado para Adolescentes
CUD	Centro Universitario de Devoto
CUE	Centro Universitario de Ezeiza
CUSAM	Centro Universitario San Martín
DGAEA	Dirección General de Atención Especializada para Adolescentes
DGAPA	Dirección General de Asuntos del Personal Académico
DGNSEBN	Dirección General de Normatividades de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal

DGPRSEM	Dirección General de Prevención y Reinserción Social del Estado de México
DGTPA	Dirección General de Tratamiento para Adolescentes
ENOE	Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo
ENPOL	Encuesta Nacional de Personas Privadas de su Libertad
FCPYS	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
FCE	Fondo de Cultura Económica
FES	Facultad de Estudios Superiores
FFYL	Facultad de Filosofía y Letras
Flacso	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FONCA	Fondo Nacional para la Cultura y las Artes
GobEdomex	Gobierno del Estado de México
IICE	Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires
IIDH	Instituto Interamericano de Derechos Humanos
IIE	Instituto de Investigaciones Estéticas UNAM
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Imjuve	Instituto Mexicano de la Juventud
Inacipe	Instituto Nacional de Ciencias Penales
Incafope	Instituto de Capacitación y Formación Penitenciaria
Indesol	Instituto Nacional de Desarrollo Social
INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
IO	Inside Out Prison Exchange Program
ITESO	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
ITAM	Instituto Tecnológico Autónomo de México

LNEP	Ley Nacional de Ejecución Penal
MEPEM	Modelo de Educación Penitenciaria Estado de México
MEVYT	Modelo Educación para la Vida y el Trabajo
MIRS	Modelo Integral de Reinserción Social Estado de México
MS-13	Mara Salvatrucha
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEА	Organización de los Estados Americanos
OEI	Organización de Estados Independientes
ONC	Observatorio Nacional Ciudadano
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PACIA	Programa de Atención Comunitaria Integral para Adolescentes
PESCER	Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social del Distrito Federal
PGR	Procuraduría General de la República
PIA	Programa Individualizado de Actividades
PIE	Plan Individualizado de Ejecución
PPL	personas privadas de su libertad
PUDH	Programa Universitario de Derechos Humanos
PUEG	Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM
PUJ	Pontificia Universidad Javeriana
RAE	Real Academia Española
RECEPEM	Red de Educación en Contextos de Encierro Penitenciario en México
RedLECE	Red Latinoamericana de Educación en Contextos de Encierro
RPVN	Reclusorio Preventivo Varonil Norte
SCJN	Suprema Corte de Justicia de la Nación
Secgob	Secretaría de Gobierno de la Ciudad de México

Secgobcdmx	Secretaría de Reinserción Social del Gobierno de la Ciudad de México
Segob	Secretaría de Gobernación
SSPCDMX	Subsecretaría de Sistema Penitenciario de la Ciudad de México Secretaría de Gobierno
SEIEM	Servicios Educativos Integrados al Estado de México
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIDIDH	Sistema Integral de Información de Derechos Humanos
SIEDO	Subprocuraduría Especializada en Investigación de Delincuencia Organizada
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
SPM	sistema penitenciario mexicano
SSPC	Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana
STPS	Secretaría del Trabajo y Prevención Social
Tec	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
UABC	Universidad Autónoma de Baja California
UACM	Universidad Autónoma de la Ciudad de México
Uaemex	Universidad Autónoma del Estado de México
UAM-I	Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa
UAM-X	Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco
UBA	Universidad de Buenos Aires
UCM	Universidad de la Ciudad de México
UDG	Universidad de Guadalajara
UIA	Universidad Iberoamericana
UMO	Universidad Metropolitana de Occidente
Unadm	Universidad Abierta y a Distancia de México
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Unicef	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNODC	Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito
UNSAM	Universidad de San Martín
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UPLA	Universidad de Playa Ancha

Fraguando pedagogías. Experiencias y saberes desde la docencia y la academia sobre educación en contextos de reclusión

se publicó en acceso abierto en diciembre de 2023
en su composición se utilizó la familia tipográfica Sabón LT Paeuropean,
diseñada por Jan Tschichold en 1964, y Gill Sans, diseñada por Eric Gill en 1928.

La formación tipográfica estuvo a cargo de Enrique Saldaña Solís.