

El Centro Universitario de Ezeiza: la intersección entre la universidad y la cárcel

Indagando en los sentidos de la participación de los estudiantes privados de su libertad



Mailén Lucina Gabaldón y Lucía Murase***

Resumen

El artículo retoma los principales elementos del trabajo de investigación final en el marco de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, realizado durante el período 2022-2023.

Se propone contribuir al conocimiento y debate sobre la educación universitaria en contexto de encierro, a partir del interrogante por los sentidos que los estudiantes asignan a su participación en el Programa UBA XXII en el Centro Universitario de Ezeiza (CUE). Como principal insumo se utilizan entrevistas individuales semiestructuradas. En adición, un vasto recorrido bibliográfico, autores como Bourdieu (1988 y 1995), Foucault (1976), Freire (1978), Goffman (1982). Se argumenta que la institución carcelaria representa el “depósito” selectivo de aquellos sujetos producidos y excluidos por el propio sistema (Lewkowicz, 2004; Scarfó, 2003). La educación universitaria, por el contrario, despliega procesos pedagógicos que procuran “el desarrollo integral de la persona” (Kouyoumdjian y Machado, 2010: 2). Planteando la intersección entre la universidad y la cárcel, resulta ineludible considerar los principales enfoques teóricos que surgen a partir de su entrecruzamiento. Por un lado, la perspectiva que considera a la educación como dispositivo del tratamiento penitenciario, parte del

* Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

** Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

proceso de resocialización propio de la cárcel, institucionalizado por el sistema de progresividad. Por el otro, la concepción de la educación como derecho fundamental, con el Estado como garante e inherente a las trayectorias particulares de los sujetos.

Valorizando la experiencia de los estudiantes, se plantea que la inscripción en el Programa UBA XXII implica la alteración de la vida cotidiana y la apropiación espacial y simbólica del CUE, propiciada por la participación y la construcción de vínculos y estrategias. Asimismo, se analiza el sistema de beneficios según el régimen de progresividad y las implicancias para el estudiantado.

Palabras clave

universidad - contexto de encierro - participación

Introducción

En este artículo se presentan los principales elementos del proceso investigativo realizado entre marzo del año 2022 y agosto del año 2023, en el marco del trabajo de investigación final de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

Se aborda el campo temático de la educación universitaria en contexto de encierro, más específicamente el Programa UBA XXII en el Centro Universitario de Ezeiza (CUE), ubicado en el Complejo Penitenciario Federal N°1 (CPF N°1) de varones de Ezeiza, emplazado en la localidad homónima de la provincia de Buenos Aires. En particular, se indagará en torno a los sentidos que los estudiantes privados de su libertad otorgan a su participación en el programa.

Entendiendo que la institución carcelaria representa el “depósito” selectivo de aquellos sujetos producidos y excluidos por el propio sistema (Lewkowicz, 2004; Scarfó, 2003), resulta relevante examinar los aspectos emergentes en el encuentro entre dicha institución y la educación universitaria que, por el contrario, despliega procesos pedagógicos que procuran “el desarrollo integral de la persona” (Kouyoumdjian y Machado, 2010: 2).

En este sentido, se examinarán los principales enfoques teóricos que surgen a raíz de la intersección entre la cárcel y la educación superior. Por un lado, la perspectiva que considera a la educación como dispositivo del tratamiento penitenciario, esencial para el proceso de resocialización propio de la cárcel. Por el otro, la concepción de la educación como derecho fundamental, en tanto responsabilidad asumida por el Estado como garante del mismo, e inherente a las trayectorias particulares de los sujetos.

En nuestro país, la Constitución Nacional estipula en su artículo 14 el derecho a la educación y en su artículo 18 se explicita que las cárceles no tienen por finalidad el castigo para quienes se encuentren en ellas. En adición, la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N° 24660 (modificada por la Ley N° 26695 en 2011) establece que “todas las personas privadas de su libertad

tienen derecho a la educación pública” y que el Estado tiene responsabilidad indelegable de proveer el “acceso pleno a la educación en todos sus niveles y modalidades” (artículo 133).

En este marco, el Programa UBA XXII, originalmente denominado Universidad en la Cárcel, tiene por objetivo principal garantizar el derecho a la formación universitaria de personas que se encuentran privadas de su libertad ambulatoria.

Reconocido a nivel mundial, su surgimiento se remonta al año 1985, a partir del convenio entre el Servicio Penitenciario Federal (SPF) y la Universidad de Buenos Aires, en el que se estableció que “los internos (procesados y condenados) sin ningún tipo de discriminación, podrán iniciar y/o completar los estudios universitarios [...] si reúnen y mantienen las condiciones explicitadas” (p. 2).

Las actividades del Programa UBA XXII se dictan en los Centros Universitarios de tres unidades de Complejos Penitenciarios Federales: Centro Universitario Devoto (CUD), Centro Universitario Ezeiza Complejo IV (CUE mujeres) y Centro Universitario Ezeiza Complejo I (CUE varones).

Adentrándonos en el Complejo Penitenciario Federal N°1, el mismo cuenta con seis Unidades Residenciales (UR), el Hospital Central Penitenciario I y el Centro de Formación Profesional N° 401 en el que se ofrecen talleres de panadería, herrería y carpintería, entre otros. Para garantizar el acceso a la educación formal, se encuentran la Escuela de Educación Primaria Adultos N° 708, el Centro Educativo de Nivel Secundario N° 452 y el Centro Universitario de Ezeiza.

El inicio de las actividades del CUE varones se remonta al año 2012, aunque fue recién en el año 2013 que se logró conseguir un espacio físico propio en la Unidad Residencial V. Para ese entonces, el Centro de Estudiantes estaba conformado y la matrícula contaba con alrededor de 300 estudiantes; 220 del Ciclo Básico Común y 80 extracurriculares. Mediante la organización de estudiantes y docentes se posibilitó el dictado de la Licenciatura en Sociología, en primer lugar, para luego incorporar la Licenciatura en Trabajo Social, en el año 2013, y la Licenciatura en Filosofía, en el año 2014. Para el año 2017, conforme los datos del Centro de Estudiantes, el Programa UBA XXII contaba con 250 estudiantes de CBC y 47 de carreras de grado. En el año 2019, por primera vez, el Centro Universitario de Ezeiza celebró la graduación de dos estudiantes de la Licenciatura en Sociología.

Aproximaciones teóricas

En este apartado se desarrollarán los conceptos fundamentales de la temática abordada; la noción de sentido, cárcel, personas privadas de la libertad, y educación, lo que permitirá el análisis de la intersección entre la institución carcelaria y la educación universitaria que convergen en nuestro campo de investigación.

La noción de sentido

Primeramente, para la construcción de la noción de “sentido”, retomaremos el propuesto por Pierre Bourdieu (1988), a efectos de considerar la existencia del sujeto, en tanto la suma de sus interacciones, percepciones e intereses individuales, inscripto en un determinado sistema social, clasificado y organizado a partir de las posiciones que estos ocupan en el mismo.

Ahora bien, amparado en este posicionamiento, el concepto de *habitus* (Bourdieu, 1988), a la vez que se trata de un principio generador de determinadas prácticas, es el resultado de la incorporación de contenidos culturales, normas y valores, que se establecen en la permanencia prolongada en un determinado espacio social. Entonces, el *habitus* expresa “un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas” (Bourdieu, 1988: 134). Así, ocupa una posición articuladora, pues sintetiza la estructura social, es decir, el espacio de las relaciones objetivas, con las prácticas sociales que los agentes despliegan cotidianamente.

De esta manera, podemos identificar que la noción de sentido se estructura dentro del sistema de *habitus*, estableciendo un sujeto cuya dotación de sentido estará regida tanto por su existencia objetiva como por su devenir histórico, social y, en definitiva, cotidiano.

En este punto, comprendemos que es crucial reparar en la apropiación subjetiva de las experiencias cotidianas de los sujetos como factor taxativo de la elaboración de sentidos. Ovidio D’Angelo Hernández (2002) se refiere al sentido individual como la otra cara del sentido colectivo, “enmarcado en el contexto cultural definitorio de la vida cotidiana y de la estructura de las relaciones y conciencia sociales” (p. 10).

Por su parte, Rossana Reguillo (2000) nos invita a reflexionar en torno a aquello que, en apariencia, transcurre de forma inocua, para adentrarnos en los intersticios que ofrece la vida cotidiana. La autora analiza categóricamente la vida cotidiana como el “lugar estratégico para pensar la sociedad en su compleja pluralidad de símbolos y de interacciones ya que se trata del espacio donde se encuentran las prácticas y las estructuras” (p. 1).

De aquí se desprende el carácter histórico de la cotidianidad, en tanto producción continua de los sujetos, a la vez que productora de ellos, sobre el que se asienta tanto la garantía de reproducción del orden social –y del sujeto particular– como la emergencia de prácticas disruptivas.

A partir de lo expuesto, adherimos a lo propuesto por Spink y Medrado (2000), quienes argumentan que solo podremos comprender la noción de sentido a partir del carácter fundamental del sujeto, puesto que mediante su experiencia particular cotidiana –inserta en un determinado contexto socio-histórico– se construyen los sentidos que este otorga a la misma. De esta forma, nos encontraremos con que los sentidos pueden ser contradictorios e incoherentes entre sí, ya que sus orígenes provienen de múltiples procesos de construcción, atravesados por la dimensión histórica (D’Aloisio, 2010: 102).

La cárcel como aparato disciplinador

Tomando los aportes teóricos de Erving Goffman (1972), se reconoce a la cárcel como una de las instituciones totales, definidas por el autor como edificaciones donde una masa de individuos “aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria” (p. 13), en las que las lógicas absorbentes son significativas.

El sociólogo define las características particulares de las instituciones totales: alojan de forma totalitaria la existencia de los individuos que allí habitan; desarrollan sus actividades –trabajo, estudio, alimentación, higiene, descanso– de manera conjunta y al interior de los márgenes que delimita la institución; cuentan con un detallado cronograma y una estricta normativa; y la vigilancia será de forma permanente, a efectos de garantizar el cumplimiento de los objetivos institucionales.

Por su parte, Foucault (1976) advierte que, en la modernidad, la cárcel se ha consolidado con un carácter esencialmente correctivo, constituyéndose como un sofisticado aparato capaz de corregir a los individuos. El capitalismo requiere cuerpos dóciles pero no maltratados, puesto que iría en detrimento de su función productiva, por lo que aquellos que no se pudiesen adaptar al orden social establecido, serían “curados” en determinadas instituciones: “el encierro se convierte así en el modelo de cura” (Herrera, 2010: 71).

Erigiéndose sobre lógicas de seguridad, control y disciplinamiento, planteadas “desde la sociedad disciplinar que asume la función punitiva en el marco de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad” (Sandrini, 2020: 3), la cárcel se rige por un sistema de premios y castigos. Cabe advertir que, como plantea Claudia Castro (2015), la cárcel se trata de “un espacio caracterizado por una estremecedora carga simbólica” (p. 4). También Francisco Scarfó (2003) expresa que la institución carcelaria “tiene por definición un manto de rigidez y de normas muy fuertes” (p. 314), que generan la privación de la libertad en términos vastamente más amplios que lo que respecta al derecho a la circulación.

Kouyoumdjian (2011) refiere que la cárcel es “lo que hay detrás de un muro que no solemos mirar, la institución depósito donde se encuentran quienes ya no tienen la legitimidad necesaria para hacer oír su voz” (p. 85). Kouyoumdjian y Mariano Poblet Machado (2010) comprenden que la función de la cárcel será la corrección de los “desviados”, mediante el confinamiento de aquellos a los que el sistema penal selectivamente determina privar de su libertad. A partir de Loïc Wacquant (2000), plantean que los detenidos representan “esa franja de población que, habiendo transgredido una norma penal, no cuentan con el capital económico o simbólico para negociar su libertad” (p. 2).

De acuerdo a esto, seguidamente se profundiza en una caracterización de las personas privadas de la libertad.

Las personas privadas de la libertad

Al postular la noción de personas privadas de la libertad, adherimos a la definición de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, en tanto aquellas personas que tienen restringida su libertad ambulatoria como consecuencia de encontrarse en situación de

detención, encarcelamiento, institucionalización, o custodia de una persona, [...] por delitos e infracciones a la ley, ordenada por o bajo el control de facto de una autoridad judicial o administrativa o cualquier otra autoridad, ya sea en una institución pública o privada (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2008).

Se trata de un posicionamiento ético-político en el que se comprende que el sujeto, lejos de *ser preso* –como imposición identitaria totalizante– *se encuentra privado de la libertad* –como situación circunstancial con múltiples desarrollos y desenlaces posibles–.

La noción en torno a la identidad totalizante surge a partir de los aportes de Goffman (1972), cuyo concepto refiere a la cárcel como institución que abarca –o al menos intenta hacerlo– todos los aspectos de la vida de las personas que allí residen. Los sujetos, aislados de la sociedad por un determinado período de tiempo, comparten una rutina diaria establecida formalmente (Goffman, 1972), signada por la violencia y la arbitrariedad, como parte del producto y gobernabilidad de la institución (Foucault, 1975).

Además, las instituciones totales instauran barreras que dividen a los individuos del exterior y, a continuación, de su propio mundo interno, produciendo la mutilación del yo, donde las personas se verán despojados de los elementos que los constituyen como sujetos particulares históricos, para dar lugar al moldeamiento de una masa homogénea (Goffman, 1972).

Ingresar a una institución carcelaria implica la desarticulación de la personalidad, comprendida en la pérdida de control sobre el propio cuerpo, el impedimento de gestionar los tiempos y moverse por los espacios, la privación de bienes y vínculos personales, reduciendo la autonomía de las personas a su mínima posibilidad (Daroqui, 2014).

El objetivo reside en la regulación de lo que no puede ser incluido, víctimas de la marginalidad social. En este sentido, Scarfó (2003) sostiene que el “sistema los genera y excluye” (p. 292), a través de mecanismos funcionales a la lógica del poder imperante en el momento. Gisela Mastandrea y Natalia Lofiego (2018) explicitan que el peligro de quitarle el valor social a una persona, convenciéndola de que *no sirve, no es nadie* se halla en la consolidación de una profecía que finalmente se cumple.

De este modo, la cárcel se constituye como un lugar posible para aquellas personas que en gran parte no han tenido acceso a educación, trabajo, salud, siendo que ha fracasado su inscripción social como sujetos de derechos.

Posicionándonos en una visión integral del sujeto, coincidimos con la concepción que plantean Mastandrea y Lofiego (2018) que, tomando a Pichón-Riviere, se refieren a un sujeto “en tanto producido y productor, instituido e instituyente, sujeto de la praxis, la necesidad y el vínculo; sujeto del aprendizaje, entendido éste como la apropiación instrumental de la realidad para transformarla” (p. 248). Desde esta perspectiva, los sujetos que para el servicio son internos, para la universidad serán estudiantes considerados sujetos de derechos, con capacidad de actuar y de intervenir en distintos aspectos de su vida educativa y social.

Reflexiones acerca de la educación

Como hemos mencionado, en nuestro país la educación es un derecho consagrado en la Constitución Nacional (artículo 14). Asimismo, es reconocida por tratados internacionales como un derecho humano fundamental y universal (en la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, etc). De suma importancia es también la Ley de Educación Nacional N° 26206, que con el principio de la promoción del derecho a la educación, estipula a la educación en contexto de encierro como una de las modalidades posibles.

Para profundizar sobre la concepción en la cual se asentó la producción respecto a la educación, tomaremos los aportes de Paulo Freire. El pensador enuncia la idea de una

educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática [...] para que, consciente de ello, gane la fuerza y el valor de luchar, en lugar de ser arrastrado a las perdiciones de su propio ‘yo’, sometido a las prescripciones ajenas (1978: 85).

El pedagogo plantea la noción de la educación liberadora o problematizadora, ubicándola como la antítesis de la práctica de dominación, implicando la posibilidad de que las personas se sientan sujetos de su pensar, puedan discutir su realidad, cuestionar su visión del mundo.

Por su parte, Kouyoumdjian, tomando a Scarfó (2003), entiende que la educación es un componente “insoslayable de la construcción social y co-producción de subjetividad, ya que ella tramita el abordaje de conocimientos, distribuye el capital cultural, socializa saberes, incorpora actores, teje vínculos con lo desconocido, con el conocimiento, con los otros, con el mundo” (Kouyoumdjian, 2011: 86). El autor concluye que la educación se inscribe como un proceso de construcción de la identidad, pertenencia y lazo en las sociedades humanas.

Nos parece sustancioso poder pensar la educación en un sentido amplio, que enaltezca su carácter elemental en la construcción de subjetividad, ciudadanía y posicionamiento crítico. Se trata de una instancia de encuentro, diálogo y reflexión entre distintos actores que aportan desde sus experiencias y saberes, una práctica inclusiva, transformadora y emancipadora que “posibilita generar otras representaciones

que cuestionen lo establecido y abran las puertas para construir alternativas que contribuyan a producir espacios de intervención creadora” (Verstraete, 2018: 107).

Hablamos meramente de un derecho humano, consagrado por la legislación, y que, por lo tanto, debe ser garantizado por el Estado.

La intersección de la educación universitaria y la institución carcelaria

Habiendo realizado las conceptualizaciones pertinentes, corresponde dar cuenta de la complejidad de la tensión entre la universidad y la cárcel, dos instituciones dependientes del Estado, con objetivos disímiles y que, para el caso del Programa UBA XXII, conviven dentro de un mismo espacio físico.

La existencia y convergencia de estos dos sistemas, el carcelario y el educativo, permiten pensar la delimitación de territorios, no en meros términos superficiales, sino haciendo alusión a “la forma en que el espacio geográfico es habitado, socializado y humanizado” (Corbetta, 2005: 265). De esta manera, cada territorio albergará dinámicas propias a partir de los actores, intereses y acciones que allí se pongan en juego, conformando un entramado singular de relaciones entre los sujetos y con el espacio en el que se sitúan física y temporalmente. En efecto, se constituye una configuración compleja en la cual el territorio no solo es consecuencia de las interrelaciones aquí mencionadas, sino también base material y simbólica de la vida cotidiana.

Esta noción resulta esencial, puesto que el encuentro e ineludible yuxtaposición de los dos territorios implican la oscilación en los modos en que son habitados, en tanto construcciones sociohistóricas en las que se disputan los sentidos en el espacio social (Manes, 2019). En términos de Bourdieu (1995), en el marco del espacio social se encuentra el campo, compuesto por “un conjunto de relaciones históricas objetivas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder” (p. 23), asociadas a la posesión de capitales materiales y simbólicos.

El Centro Universitario de Ezeiza, dentro del Complejo Penitenciario Federal N°1, representa la posibilidad de cuestionar el campo penitenciario. Emerge, entonces, la oportunidad de construir un territorio donde la irrupción de la comunidad educativa como actor novedoso, y las consecuentes nuevas interacciones, sumadas a la circulación diferenciada de los capitales, tornará de carácter relativo las posiciones y relaciones de poder entre los sujetos.

Kouyoumdjian y Poblet Machado advierten sobre este aspecto, argumentan que el hecho de que una institución funcione dentro de otra manifiesta prácticas y lógicas institucionales que, en este caso, son muy diferentes e inclusive opuestas. Aseguran que, por una parte, se encuentran “los elementos que rigen el funcionamiento de la institución carcelaria: el disciplinamiento, la vigilancia y el castigo, utilizados para garantizar el ‘buen gobierno’ de las personas detenidas”, y, por otro lado, “las instancias educativas que tienen como premisas desarrollar procesos pedagógicos y de enseñanza que promuevan el desarrollo integral de la persona” (Kouyoumdjian y Machado, 2010: 2). Explican que la universidad,

entendida como una puerta al ejercicio del pensamiento crítico, es vista como amenazante para quien necesita controlar y hacer de la cárcel un lugar gobernable.

En este sentido, Eugenio Raúl Zaffaroni (1991) expresa que, para hacer controlable la cárcel, la propia institución necesita lograr un orden mínimo, y que la universidad, al generar en la población carcelaria aquel pensamiento crítico, se constituye como uno de los factores más sensibles a alterar ese estado de control.

Marta Laferriere (2019), coordinadora del Programa UBA XXII, sostiene “Universidad y Cárcel [...] dos instituciones con funciones sociales diferentes se propusieron interactuar” (p. 34). Dando cuenta de la contradicción que engendra el entrecruzamiento de estas dos instituciones, continúa caracterizando a la cárcel, diciendo que “tiene bajo su responsabilidad ejecutar la privación de la libertad de hombres y mujeres que son así mantenidos, por hechos y circunstancias de una sociedad que tiene aún esa modalidad de castigo, en una situación de marginalidad” (p.34). Como contracara, aparece la universidad que “tiene la responsabilidad social y su motivo de ser en promover, generar y garantizar la libertad de pensamiento” (p. 34).

Vinculado a esto último, Alcira Daroqui (2015) agrega que la universidad pública “tiene entre sus pilares fundamentales la participación democrática, el respeto al disenso, la igualdad de oportunidades y la libertad de expresión”, mientras que el objetivo explícito de la política penitenciaria considera a la educación “como instrumento de corrección y moralización” (p. 16).

Raúl Néstor Álvarez (2015) contribuye a desarrollar la idea de esta tensión entre los dos aparatos del Estado. Argumenta que la escuela y la cárcel son dos instituciones con fundamentos sociales y políticos muy opuestos, que no se otorgan poder mutuamente, a menos que sea inevitable. Álvarez dice que “el sistema penitenciario no tiene proyecto social de qué hacer con la población marginal que tiene encerrada en su interior” (p. 8). En cambio, la escuela, fundada en los principios inclusivos promovidos en la Ley de Educación Nacional adquiere una perspectiva futura de qué hacer con los estudiantes.

En definitiva, Kouyoumdjian y Poblet Machado sostienen que, dependiendo de cómo se vaya resolviendo la tensión expuesta, “se irá configurando un modelo u otro de cómo concebir la educación en la cárcel: la educación como *tratamiento terapéutico* o la educación como *derecho*” (p. 2). La elección de la posición que se adopte para pensar la educación en contexto de encierro pone en juego una dimensión ético-política: nunca se tratará de una práctica neutral.

Laferriere (2019) caracteriza estas dos lógicas, la primera, “vertical, autoritaria, que busca disciplinar y ve a la educación dentro del paradigma del ‘tratamiento’”, la segunda, “horizontal, democrática, llega a la cárcel desde la perspectiva de posibilitar el ejercicio de un derecho, de construir ciudadanía en el sentido de ‘lucha por la igualdad, la pertenencia, el reconocimiento’”. La autora rebate la lógica del ‘re’ (resocialización, recuperación, reinserción, readaptación, reintegración, reeducación, etc.), dado que afirma que privar a una persona de su libertad “no tiene los efectos declarados, ya que no repara el daño ocasionado, no es una herramienta de ‘resocialización’ y favorece la reincidencia” (p. 35). La coordinadora del Programa UBA XXII es contundente al exponer los efectos de la vida en la prisión,

en tanto las condiciones indignas que allí se vivencian, generando la destrucción progresiva e irreparable de los rasgos de humanidad, la subjetividad e identidad de las personas.

Kouyoumdjian y Poblet Machado (2010) también profundizan sobre este tema, explicando que los discursos ‘re’ contribuyen a la lógica del ‘tratamiento penitenciario’. Así, la educación se desentiende en tanto derecho humano y pasa a ser “una tecnología más de control de la máquina carcelaria” (p. 3), es decir, queda subsumida bajo el mandato de la cárcel. Desde esta interpretación, afirman los autores, la educación desconoce al detenido como ser humano.

Recapitulando, en el entrecruzamiento de las dos instituciones, desde el modelo del “tratamiento”, la educación aparece como la alternativa que permitiría conseguir la “exitosa” reinserción social de los sujetos encarcelados, dado que estaría colaborando para construir un “proyecto de vida alternativo al delito”. Así, se pretende que el acto de educar tenga un “efecto de cura”, a la vez que la persona que se encuentra privada de su libertad queda reducida meramente a un objeto de intervención (Kouyoumdjian, 2011).

Al mismo tiempo, Zaffaroni (1991) nos ayuda a pensar lo que se esconde tras la lógica de los conceptos “re” de los que hemos hablado. Se trata de una concepción sistemática que, en realidad, el mensaje implícito que lleva es que algo ha fallado y que requiere de una segunda intervención. En esta idea, vuelve a aparecer el dispositivo de control destinado a la corrección de los *desviados*.

Como se puede ver, el enfoque del “tratamiento” genera gran controversia en estos autores. Kouyoumdjian (2011), por ejemplo, entiende que dichos discursos tienden a generar la asociación casi mecánica entre educación y delito, que él define como peligrosa, dado que refuerza la naturalización de la figura del “delincuente” y se olvida de la existencia de un sistema penal que “actúa mediante la selección y captura de los sujetos más vulnerados del cuerpo social” (p. 82). Reflexiona acerca de que, si el objetivo es encauzar al desviado, se vuelve a caer en la lógica correccional que considera que el encierro y el sufrimiento cumplen una función “‘terapéutica’ que normalizará y reintegrará ‘seres dóciles’” (p. 86).

Ahora bien, el enfoque que se adopte tendrá efecto sobre la intervención en las instancias educativas que, o bien puede ser una pieza más del aparato disciplinador y moralizador, o puede convertirse en una acción para la liberación de las personas privadas de la libertad (Herrera, 2008), configurando “un escenario que permita la construcción de nuevas formas de subjetivación” (Kouyoumdjian y Poblet Machado, 2010: 3).

Situarse desde la perspectiva de la educación como derecho configura “un requisito fundamental para poder considerar a las personas privadas de su libertad en tanto *sujeto integral*, y no como mero objeto de intervención penitenciaria” (Kouyoumdjian y Poblet Machado, 2010: 3). La educación como derecho humano fundamental debe ser garantizada por el Estado: quien vea cercenado dicho ejercicio “pierde la oportunidad de pertenecer a la sociedad, a participar de manera real y constituirse en un ciudadano que haga uso de sus derechos” (Scarfó, 2003: 291).

En la cárcel, donde el encierro es una condición, la educación puede habitar un espacio de libertad “reconociendo derechos constitutivos para ser persona” (Kouyoumdjian y Poblet Machado, 2010: 3).

De este modo, siguiendo los aportes de Lewkowicz (1996) el estudiante preso, si bien está preso, no es preso –voluntad única del sistema penitenciario–, sino estudiante.

Pensar la educación desde la noción de derecho en este contexto significa “cumplir una tarea de reducción de daños, frente al efecto desubjetivante que tiene el encierro para jóvenes, hombres y mujeres privados de la libertad” (Herrera, 2010: 126). Desde la institución educativa también se puede aportar ofreciendo una mirada diferente sobre el sujeto, desarmar el “sentido común” construido sobre la persona privada de la libertad, albergar al estudiante “asumiendo un no saber sobre lo que ese sujeto singular pueda traer entre sus intereses, deseos, motivaciones” (p. 126). Así, se habilitará al sujeto a tener la posibilidad de escribir otras versiones de sí mismo, distintas a las ratificadas por otros.

Comprender la educación en contexto de encierro desde el enfoque de derechos, es decir, como la “posibilidad de ejercer un derecho que ha sido obstaculizado” (Herrera, 2010: 130), abre la oportunidad de que se constituya en una herramienta para interrumpir un destino que se presenta como inexorable.

Estrategia metodológica

El trabajo de investigación final tuvo por objetivo principal indagar los sentidos que los estudiantes privados de su libertad asignan a su participación en el Programa UBA XXII en el Centro Universitario de Ezeiza, con relación a los principales enfoques teóricos que enmarcan la educación en contexto de encierro, en el período 2022-2023.

A los fines de responder al objetivo planteado, la investigación realizada adoptó una metodología cualitativa, basada en el proceso mismo de recolección y análisis de datos provistos de fuentes primarias y secundarias. El carácter cualitativo nos permitió “comprender la perspectiva de los participantes [...] acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en [...] la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad” (Hernández Sampieri, 1991: 364).

Vislumbrando las singularidades de la institución en la que se enmarcó el trabajo de investigación –la universidad dentro del espacio físico de la institución carcelaria– se tomó un diseño flexible, dando lugar a las situaciones imprevistas que pudieran surgir en el campo durante el proceso investigativo, como así también adecuar las técnicas e instrumentos seleccionados en primera instancia (Mendizábal, 2007).

La unidad de análisis fueron los estudiantes varones del Programa UBA XXII del Centro Universitario de Ezeiza, en los años 2022 y 2023. La recolección de datos se consensuó con los estudiantes, quienes acordaron nuestra participación en las jornadas compartidas y aceptaron voluntariamente ser entrevistados. Por el principio ético de confidencialidad respecto a la identidad de los entrevistados, se decidió la utilización de los siguientes seudónimos: “Ernesto”, “León”, “Juan”, “Vicente”, “Manuel” y “Máximo”.

La siguiente tabla presenta, a fines prácticos, la muestra y dimensiones relevantes:

Tabla 1. Muestreo de estudiantes entrevistados del Centro Universitario de Ezeiza.

NOMBRE	EDAD	AÑO INGRESO AL CUE	CARRERA	PARTICIPACIÓN EN EL CENTRO DE ESTUDIANTES
Ernesto	41	2016	Trabajo Social	Sí
León	38	2018	Trabajo Social, Sociología y Filosofía	Sí, como vocal
Juan	58	2019	Trabajo Social y Sociología	Sí
Vicente	46	2022	Filosofía y Derecho (en CUD)	Sí, como coordinador de la biblioteca
Manuel	40	2017	Trabajo Social	Sí, como coordinador del taller de informática
Máximo	53	2015	Trabajo Social y Sociología (finalizada)	Sí, como presidente

Fuente: elaboración propia.

Respecto de los instrumentos de recolección de datos, se utilizaron fuentes primarias, la observación participante y la entrevista individual semiestructurada, y fuentes secundarias, como el análisis del marco legislativo y documentos pertenecientes al Programa UBA XXII, para examinar los enfoques y debates que atraviesan la educación en contexto de encierro.

El muestreo para las entrevistas individuales semiestructuradas se conformó por 6 estudiantes del CUE, de tipo no probabilístico, de carácter intencional, dado que se realizó una selección de los entrevistados considerando estudiantes de las tres licenciaturas y con distintas trayectorias temporales. Las entrevistas semiestructuradas, en tanto fuente primaria, permitieron revalorizar la perspectiva y expresiones de los sujetos.

Por otro lado, la observación participante se realizó en días de cursada regular y durante la celebración por los 10 años del Centro Universitario de Ezeiza. Resultó un instrumento de recolección de datos privilegiado para analizar las prácticas educativas en el centro universitario, captando el contexto en el que se producen las interacciones de la comunidad educativa.

La adopción de un diseño flexible fue de suma importancia frente a las numerosas vicisitudes que se presentaron al momento de realizar el trabajo de campo. Ingresar al Complejo Penitenciario requirió de una serie de mediaciones y autorizaciones, sumado a que las entrevistas en el Centro Universitario debían concretarse mientras los estudiantes se encontraban allí –lunes a viernes durante el ciclo lectivo– y en coordinación con algún docente que pudiera acompañarnos, requisito para el ingreso.

Además, la prohibición de ingresar con computadoras y/o celulares, impidió la posibilidad de grabar las entrevistas, por lo que la mayoría fueron transcritas, con las limitaciones que ello significa. No obstante, en una de las oportunidades que asistimos al CUE coincidimos con el equipo de la Procuración Penitenciaria de la Nación, quienes cuentan con autorización para el ingreso de celulares, y posibilitaron la grabación de dos entrevistas.

Como se evidencia, la premeditada flexibilidad del diseño de investigación resultó fundamental para responder a las situaciones imprevistas, lo que sin dudas se constituyó como una experiencia formativa y enriqueció el proceso investigativo.

La experiencia cotidiana en el Centro Universitario de Ezeiza

A continuación, se recuperan los testimonios de los estudiantes, a través de los que se propone construir el sentido que asignan a su participación en el Programa UBA XXII. Además, se exponen, desde la perspectiva de los entrevistados, los enfoques teóricos en torno a la educación en contexto de encierro, a los fines de dilucidar sus posibles manifestaciones en la experiencia cotidiana en el Centro Universitario de Ezeiza.

Conocer el programa e inscribirse

Para comenzar, examinamos el acercamiento de los estudiantes al Programa UBA XXII, rastreando las motivaciones de su inserción en el Centro Universitario de Ezeiza. A partir de las entrevistas realizadas surge que en la mayoría de los casos conocieron el programa a través de otros compañeros privados de la libertad, coincidiendo en que la posibilidad de cursar se divulga a partir del “boca en boca”.

Respecto del proceso de inscripción, se diversifican más las respuestas producto de las distintas trayectorias que poseen los estudiantes. Dos de los entrevistados realizaron el secundario al interior del CPF N°1; uno de ellos, León, describe que el secundario le facilitó tanto la inscripción como la inserción en el CUE: el mismo año en el que finalizó los estudios secundarios, inició simultáneamente los universitarios.

Otro aspecto a considerar en lo que atañe al acceso al centro universitario son las Unidades Residenciales, los *módulos* en términos de los entrevistados. Si bien no existe una clasificación institucional, a partir de los relatos de los estudiantes y, orientadas por los informes de la Procuración Penitenciaria de la Nación, podemos reconstruir que el módulo de procedencia de los estudiantes repercute en su acceso al centro universitario: “los chicos que salen del III y IV a la facultad son muy pocos. Los que están anotados muchas veces no vienen, pierden las materias. Es más complicado” (Vicente).

Finalmente, los talleres extracurriculares cumplen una función particular, puesto que posibilitan la participación de detenidos que no han finalizado los estudios secundarios, erigiéndose como una

puerta de entrada al centro universitario. Tal es el caso de Manuel, quien decidió iniciar un taller a partir de la sugerencia de un compañero del módulo, práctica que ha adoptado él mismo:

Es otra puerta. Lo mismo esos pibes que por ahí no tienen ni secundaria, yo los anoto en los talleres de acá, que no hace falta ser universitario. Los anoto, bajo¹ al módulo III y IV, que son los más conflictivos, en el sentido de que el pabellón los lleva a eso. Entonces yo los traigo para acá.

Recapitulando, se puede sostener que participar del CUE conduce a los estudiantes a socializar la información respecto del programa, a pesar de que desde el Servicio Penitenciario no se propicie la inscripción de los detenidos en la universidad.

La motivación que los convoca

Al indagar sobre las motivaciones que condujeron a la participación en el Programa UBA XXII, encontramos respuestas diversas.

Uno de los entrevistados indicó que la motivación se debía a las expectativas laborales relacionadas a la carrera de Sociología.

Por otra parte, están quienes encuentran en el Centro Universitario de Ezeiza la posibilidad de sobrellevar la situación de encierro: “acá adentro, en contexto de encierro, es como una salida que tienen todos los que están privados de la libertad. Los que tienen la oportunidad, creo, no la desaprovechan” (Vicente). En la misma línea, Máximo, estudiante entrevistado de mayor trayectoria en el CUE, recuerda:

Llegué porque tenía el secundario terminado y busqué hacer algo para salir del contexto de encierro. No el cuerpo, sino mi mente del pabellón. No quería incorporar el habitus, el léxico de acá. Después de 12 años detenido, era la mejor salida.

Dos de los entrevistados expresaron que la decisión de inscribirse se basó en los beneficios que traen aparejados la condición de estudiante; la reducción de la pena por el estímulo educativo y, como se indica en el artículo 9° del convenio fundante del Programa UBA XXII, la instrucción de evitar el traslado de los internos mientras se encuentren estudiando. No obstante, resulta apropiado señalar que dichos estudiantes reconocen que aquella motivación inicial que los llevó a inscribirse en el Programa UBA XXII difiere de la motivación actual.

¹ Bajar es una expresión que refiere a ir de un lugar a otro: “Los estudiantes [...] suelen ‘bajar’ (trasladarse)” (Parchuc, 2020: 163).

León, quien en un primer momento decidió estudiar para evitar su traslado y poder seguir recibiendo las visitas de su madre, expresó que rápidamente sintió que su participación le permitía “transformar este tiempo, sacar algo productivo de esta experiencia” y actualmente esa es su motivación: “transforma lo malo a bueno”. Además, manifestó: “no conozco ningún recibido de Trabajo Social, pero no pierdo la esperanza y podría ser el primero”.

En el caso de Ernesto, recuerda que en primera instancia tomó la decisión de anotarse en el Programa UBA XXII por el estímulo educativo. En su trayectoria universitaria pudo constatar que “estudiar en la universidad es un esfuerzo doble” pero que sostiene su participación cotidiana en el CUE porque “personalmente cambió mucho mis percepciones, ahora quiero salir y seguir estudiando en [la sede de] Santiago del Estero [...] Yo vengo por expectativa de futuro y por respeto al programa” (Ernesto).

Vale decir que la oferta académica no aparece en sí misma como una motivación inicial para la mayoría de los estudiantes del CUE. Al consultar por la razón de la elección de la licenciatura que se encuentran cursando, Ernesto respondió: “no la elegí, había 3 carreras nada más. Uno cuando entra acá quiere estudiar Derecho”. Frente al mismo interrogante, sus compañeros coincidieron en la casi nula capacidad de elegir: “te digo la verdad, porque son las que había acá. Hubiese elegido Derecho, no voy a mentir. Creo que no voy a ser sociólogo ni trabajador social nunca” (Máximo). No obstante la limitada cantidad de licenciaturas disponibles, en muchos casos los estudiantes del Centro Universitario de Ezeiza se encuentran cursando más de una carrera a la vez, a efectos de contar con mayor disponibilidad curricular y, especialmente, de participar una mayor cantidad de días en el CUE.

En relación a las expectativas, el recorrido y relato de Manuel resulta significativo para dar cuenta de los alcances posibles del Programa UBA XXII. Su acercamiento al centro universitario fue gracias a la propuesta de un coordinador, para participar de los talleres, puesto que no había finalizado sus estudios secundarios. A partir de allí, Manuel se interiorizó cada vez más en la experiencia del CUE, inició una licenciatura, asumió el rol de coordinador del Taller de Informática e interviene activamente en las propuestas cotidianas. Su participación en el Centro Universitario de Ezeiza no solo sostiene su presente, sino que ha implicado la generación de expectativas nuevas a futuro. En sus palabras:

Las expectativas laborales están surgiendo ahora, a través de lo que yo voy haciendo, lo que estoy estudiando, me están dando oportunidades [...] Y hoy por hoy me tiene muy entusiasmado ese tema también. La vida va a cambiar. Hoy por hoy yo siento que salgo y tengo un proyecto, una idea o un propósito (Manuel).

Es imperioso señalar la reiteración en varios estudiantes de la significación del centro universitario como un territorio diferenciado de la lógica de la cárcel. Esto se expresa en las alusiones referidas a la idea de que la participación en el Programa UBA XXII fue motivada por la búsqueda de *salir* del contexto de encierro. Así, en términos de Corbetta (2005), se configura una apropiación subjetiva del espacio que no está anclado a lo geográfico, sino a la socialización de lo que acontece en el CUE.

Al mismo tiempo, se evidencia que, para los estudiantes, la apropiación simbólica del centro universitario a partir de su experiencia en el Programa UBA XXII conlleva cambios en la significación que otorgan a su participación. Se desprende que las motivaciones iniciales, que se originan en un carácter utilitario en búsqueda de beneficios relacionados a las condiciones de detención, se modifican con el tiempo. La transformación sucede a partir de la inserción en el Centro Universitario de Ezeiza, aferrándose a la experiencia diaria, las expectativas y proyectos a futuro.

Vicisitudes en la participación cotidiana

Para analizar la cotidianidad de los estudiantes del Centro Universitario de Ezeiza, interrogamos sobre los obstáculos y facilitadores que condicionan la participación en el programa, comprendida como la acción de asistir e involucrarse en la propuesta pedagógica del CUE.

Al consultar por la existencia de dificultades vinculadas al centro universitario, se advierte que “los problemas son diarios, constantes y variables” (Máximo). Los estudiantes coincidieron en que “el principal [obstáculo] es el Servicio Penitenciario, que trata que no haya estudiantes” (Máximo). Ante la prohibición de la presencia de agentes penitenciarios dentro del centro universitario, estipulada en la Ley N° 24512, la obstaculización del derecho a la educación universitaria por parte del SPF ocurre durante los traslados y requisas. Tal como narra Ernesto, “algunos materiales se pierden en la requisa. Te tiran todo”. Otra forma de entorpecer el acceso al CUE resulta de la decisión arbitraria de retrasar o no efectuar los traslados de los estudiantes al centro universitario.

Lo detallado por los entrevistados da cuenta, una vez más, del entrecruzamiento de las lógicas de la cárcel y la universidad, siendo sus objetivos antagónicos y, consecuentemente, poniendo en constante tensión el carácter de detenido y estudiante de las personas privadas de la libertad que asisten al CUE. A pesar del hostigamiento diario que reciben por parte los agentes penitenciarios, quienes encarnan la representación del sistema penal, los estudiantes impugnan el pretendido sometimiento y sostienen su trayectoria universitaria.

Además, los estudiantes identifican como una problemática la cuestión del espacio arquitectónico del centro universitario en el CPF N°1. La limitación espacial tiene por consecuencia el dictado de una cantidad reducida de materias por cuatrimestre, ralentizando las trayectorias educativas: “con más espacio podrían venir más materias, podría haber más actividades. Hay días que tenemos todo ocupado y hay que hacer maravillas” (Vicente).

En lineamiento con ello, se destaca que los entrevistados también demandan la ampliación física del centro universitario a efectos de poder incrementar la cantidad de estudiantes tanto en las actividades curriculares como extracurriculares. En palabras de Juan: “todos quieren estudiar acá. Estudiar y pensar lo hace más llevadero. En los talleres hay muchos inscriptos, el cuello de botella es el espacio físico”. Por ello, entre las principales demandas de los estudiantes privados de su libertad se encuentra

el reclamo al Servicio Penitenciario Federal por la restitución de las aulas que le fueron extraídas al CUE durante la pandemia.

En palabras de Manuel, “hay obstáculos siempre, pero uno trata de pasarlos, esquivarlos, hacer cintura y bueno, llegar al objetivo que uno se está proponiendo”.

Hemos indagado, también, sobre la capacidad de los estudiantes del CUE de *hacer cintura* frente a las dificultades. A partir de la información recolectada a través de las entrevistas, encontramos que la estrategia más significativa para los estudiantes es la cooperación, ya sea entre compañeros, coordinadores y con el centro de estudiantes, y con el equipo docente.

En tanto algunas de las expresiones más habituales de compañerismo dentro del CUE se relacionan al ejercicio de estudiar en conjunto para la realización de trabajos prácticos: “los que están más avanzados ayudan un poco a los que más les cuesta” (Manuel). Además, mencionan la obtención de los recursos materiales necesarios: “como falta el material, uno ayuda al otro. Los que terminaron tal materia este cuatrimestre, que por favor lo devuelvan. Los pibes vienen, lo traen” (Manuel) o, como relata el coordinador de la biblioteca, “queremos comprar un tóner para fotocopias y lo compramos entre los dieciséis [coordinadores]” (Vicente). Asimismo, se recabó que la sala de computación y el reciente acceso a internet significó la ampliación de la capacidad de lectura y búsqueda de nuevos materiales.

El forjado compañerismo entre estudiantes resulta no solo una consecuencia esperable de la participación cotidiana en el CUE, sino una pieza fundamental para el sostenimiento singular y colectivo del espacio universitario, “y para mantenerlo nosotros estamos unidos en ese sentido” (Vicente).

Otro facilitador para la participación de las personas privadas de la libertad, según sus propias narraciones, es “la actitud de los profesores que vienen, te motiva” (Ernesto). Ante los obstáculos para la participación, Manuel describe que los docentes están “predisuestos siempre a querer ayudar”.

Considerando las particularidades de la modalidad de educación superior en contexto de encierro, Juan expresó que “en la cárcel la cuestión de la incertidumbre se refleja acá [en el CUE]”, frente a lo que Manuel destacó que “entienden ellos [los y las docentes] la problemática de uno acá”, lo que resulta fundamental no solo para propiciar un escenario accesible sino agradable para la práctica pedagógica entre estudiantes y docentes.

Según relatan los estudiantes, ante el contexto deshumanizante de la cárcel, el equipo docente se presenta como un punto de fuga: “para los profesores somos seres humanos. Y eso es bueno porque nos equipara de igual a igual” (Ernesto). De aquí podemos pensar cómo la posición que ocupan los sujetos, según la condición de estudiante o de detenido, es relativa conforme el campo en el que se encuentran y los actores que allí se alojan (Bourdieu, 1995).

Como se puede evidenciar, al consultar por el trato con docentes los relatos de los estudiantes, lejos de referirse a cuestiones puramente académicas, enfatizan en la dimensión vincular en la práctica pedagógica. Así, se configura un puente entre el estudiante y el docente caracterizado como una instancia de

encuentro, de diálogo y reflexión. Esto responde al posicionamiento de la educación como generadora de pertenencia y lazos sociales (Kouyoumdjian, 2011).

En definitiva, los facilitadores se expresan particularmente en la cooperación que entretejen los distintos actores de la comunidad educativa del CUE. Dicha cooperación se encolumna tras el objetivo de, no solo proteger lo conquistado, sino de buscar estrategias que permitan mejorar el funcionamiento cotidiano del CUE.

Transformar las percepciones

Durante las entrevistas también se consultó por posibles modificaciones a partir de la inserción en el Programa UBA XXII. Máximo expresó que, antes de ingresar a la cárcel, le “repugnaba”, hasta que el CUE lo llevó “a cambiar [su] visión”. Otros entrevistados refirieron cambios respecto a cuestiones como el lenguaje, la lectura, el interés por acercarse a las noticias. Manuel sintetiza “es un cambio en mí, mucho, muy profundo. En todos los sentidos, más allá de estudiar”. León, por su parte, también sostiene que su participación en el CUE le permitió mejorar sus condiciones de detención, puesto que le brindó una “herramienta para pelear por [sus] derechos, tenés herramientas para ir contra la violencia institucional, sabés tus derechos”.

Asimismo, la participación en el centro universitario trajo aparejadas nuevas percepciones cotidianas, según se manifiesta en uno de los diálogos, “cambia un poco lo que es estar encerrado” ya que de esta manera se logra “abrirle la cabeza a un montón de pibes” (Manuel). En palabras de Juan, “la realidad es que estamos confinados y estar estudiando es estar haciendo algo, algo con valor agregado, es importante”. Por su parte, el entrevistado con más trayectoria en el CUE, reflexiona en el mismo sentido sosteniendo que “es la única forma de que la gente pueda abrir la mente y salir del contexto de encierro en el que estamos. Por lo menos una vez por día, venir acá, conocer otro mundo” (Máximo).

Al interrogar por la valoración sobre el programa, en la totalidad de los casos, los estudiantes refirieron que era altamente positiva, tanto en sus experiencias particulares como grupales. Esto último, vinculado al trabajo colectivo que posibilita el funcionamiento cotidiano del CUE, “este equipo hizo que crezca” declaró Máximo. Coincidieron también en la importancia de la existencia del programa para “poder elegir otro camino” (León) y propiciar un espacio donde los estudiantes puedan “sacar lo bueno para superarse. [...] es mejor calidad de vida. No es en cantidad si no en calidad” (Juan). Consecuentemente, los estudiantes del Centro Universitario de Ezeiza difunden y promueven la participación de sus compañeros de pabellón, tal como se mencionó anteriormente, lo que manifiesta la transformación del sentido individual en uno colectivo.

El régimen de la progresividad y los estímulos

Recapitulando el debate teórico ya planteado, en tanto la educación como dispositivo del tratamiento penitenciario o como derecho fundamental de los sujetos, cabe examinar de qué modo se manifiesta en la experiencia cotidiana de los estudiantes del Centro Universitario de Ezeiza.

En 1996 se sanciona la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N° 24660, estableciendo que el régimen penitenciario se basará en la progresividad. La misma consta de fases en las que los detenidos deben cumplir objetivos requeridos por la autoridad penitenciaria, lo que implica beneficios en tanto atenúa el régimen de detención y posibilita acelerar el acceso a las salidas transitorias y a la semilibertad. La progresividad, en definitiva, es el programa de tratamiento penitenciario que atravesará la persona privada de su libertad.

La Ley N° 26695, sancionada en 2011, modifica la Ley N° 24660 en lo relativo a la educación, estableciéndola en primer término como un derecho. No obstante, aquí nos interesa interrogarnos sobre los estímulos educativos (artículo 140), que constituyen lo equivalente a un sistema de recompensas o premios, mediante el cual, a través de logros en el proceso educativo, las personas privadas de la libertad descuentan plazos para avanzar en el tránsito por las fases progresivas.

Como hemos desarrollado, desde esta lógica, la educación es colocada como una de las instancias del tratamiento penitenciario, constituyéndose como parte del engranaje de control de la máquina carcelaria (Kouyoumdjian y Poblet Machado, 2010). Así, la educación aparece como una posible alternativa para conseguir la reinserción social de los sujetos privados de su libertad, pretendiendo que tenga un “efecto de cura” (Kouyoumdjian, 2011).

Ahora bien, sobre la percepción de los estudiantes respecto de los estímulos estipulados para la educación universitaria, pudimos constatar una mirada común acerca de su efectivo funcionamiento como estímulos, puesto que posibilitan la reducción de las condenas.

El relato de Manuel resulta ilustrativo, explica que, a partir de la obligatoriedad de los niveles primario y secundario, dentro de la cárcel te preguntan “¿vos querés conducta? Hacé primario y secundario”. Eso significa un cambio dado que “antes estabas ahí, listo, encerrado, no hacías nada. Ahora [la Dirección de Educación]² mismo te va a buscar y te preguntan si vas a hacer algo”. Este aspecto, se refleja, por ejemplo, en la experiencia de Ernesto, que lo primero que lo acercó al CUE fue el estímulo educativo.

Sin embargo, los estudiantes manifiestan exigencias en torno a los beneficios, explicitando que “tendría que haber más, sin límite de tiempo” (Máximo), ya que los estímulos cuentan con un máximo acumulable. Es por eso que los estudiantes expresan que “para los que vienen con poca condena está muy bueno porque los ayuda” (Vicente), a diferencia de aquellos con largas condenas para los cuales los plazos máximos que brinda la ley no resultan tan significativos.

² Cada Unidad Residencial cuenta con una Dirección de Educación, dependiente del SPF, encargada de las cuestiones administrativas atinentes a la educación primaria, secundaria y universitaria en el CPF N°1.

No obstante, los entrevistados presentaron ciertos reclamos: “es cierto que llevo 8 años y me dieron 3 meses. Eso es una porquería, pero bueno, sigo” (Ernesto). Cuestionan la lógica del beneficio de la ley, dado que el reconocimiento a la educación universitaria es casi nulo: “a los chicos les conviene quedarse allá en el módulo, a renegar con otros internos porque pagan más que acá en la facultad” (Vicente). La educación universitaria, en comparación al trabajo o a los talleres de formación profesional, es, en términos progresivos, significativamente menos favorable: “Si una materia tiene 200 horas cátedra y un curso de formación de menos horas te da más, hay algo descompensado” (Ernesto).

Máximo, quien se graduó en el año 2019, expresó: “a mí por la carrera de Sociología me dieron solo 6 meses. Y por un curso de palito de helado te dan más meses”. Así, el reclamo entre los estudiantes emerge de forma recurrente, “te valoran más que vos aprendas a hacer un palito de helado, doblarlo, mojarlo y pintarlo, que que hagas materias, que seas inteligente. Vos podés estar en la mitad de la carrera y el estímulo no te da nada” (Manuel).

El hecho de que el Servicio Penitenciario Federal otorgue mayor compensación por formación profesional y/o trabajo que por estudios superiores expresa la esencia de la cárcel como aparato disciplinador capitalista. Por un lado, responde a la demanda de cuerpos productivos, a la vez que dóciles (Foucault, 1976). Y, en lineamiento con ello, nuevamente se manifiesta el posicionamiento del SPF, en detrimento de la promoción de la educación en contexto de encierro, frente a la potencialidad de una práctica pedagógica emancipadora (Freire, 1985) que ponga en riesgo la gobernabilidad dentro de la institución carcelaria (Kouyoumdjian y Machado, 2010). Se pretende, tal como manifestaron los entrevistados, disuadir el interés de los detenidos por participar en el Programa UBA XXII, en tanto uno de los factores más propensos a la alteración del estado de control pretendido por el Servicio Penitenciario (Zaffaroni, 1991), en pos de cercenar su capacidad de problematizar su realidad cotidiana.

La educación ¿como derecho o como parte del proceso de resocialización?

Para cerrar, expondremos el posicionamiento de los estudiantes acerca de la práctica pedagógica, si se identifican con la noción de la educación como derecho fundamental o como parte del proceso de resocialización. Vale decir que algunos de los estudiantes superaron la dicotomía planteada y formularon su postura a partir de la integración de ambas concepciones.

Manuel expresó que, si bien para él se trata de un derecho, su paso por el Centro Universitario de Ezeiza lo está “resocializando un montón”. Sus referencias son fundamentadas por la transformación que percibe a partir de su participación en el programa: “me sacó de los suburbios y hoy por hoy, sigo en los suburbios pero con estudios [...] a mí me está ayudando un montón [...] tengo propuestas para laburar afuera por todo el trabajo que estoy haciendo...”. En esta misma línea, reflexiona sobre su experiencia a partir del contexto de encierro: “te consume la cárcel, te consume la calle. Salís en la nada misma. Te lo digo por experiencia, estuve cinco, seis años sin hacer nada y salís y tampoco tenés nada. Entonces estudiar [es] hacer otro camino”.

León también realiza un planteo desde ambas posiciones, si bien considera que es un derecho, sobre la resocialización expresa que “cuando salís te encontrás otra realidad y la universidad te prepara para eso”. La postura de Juan es similar y la profundiza efectuando una articulación entre el acceso y el ejercicio de un derecho, explicita que “hay gente que no ha tenido la oportunidad de hacer la primaria [...] de darse las vacunas, por su origen, no conocen otro camino. Es el derecho y cuanto más valor agregado tenga, cambia su objetivo para el posencierro”.

No obstante, vislumbramos que las apreciaciones en torno a la resocialización están más bien arraigadas a procesos particulares de cada uno de los entrevistados, vinculados a sus trayectorias, y no como consecuencia de una propuesta institucional. Es decir, se concibe la resocialización como un proceso individual que depende de sí mismos, excluyendo en el relato decisiones y acciones institucionales que traccionen en pos de aquel “cambio”.

Esto queda evidenciado en otros pasajes de dos entrevistas. Manuel repara en que la resocialización fue una búsqueda propia: “la busqué yo, yo busqué mi camino, abrí puertas, como que yo luché por lo mío y por cambiar yo también”. Máximo profundiza en este sentido, por su parte asegura que “el proceso de resocialización pienso que lo hace cada uno porque, por parte del Servicio Penitenciario, del Estado y del Poder Judicial no existe. Es una mentira, porque si no, no habría 70% de reincidencia”. Expresa también que “el CUE es lo más fuerte para la reinserción social y es el lugar más maltratado” (Máximo).

El Centro Universitario de Ezeiza se sitúa como el espacio que rompe con la lógica carcelaria de marginalidad y exclusión, escondida detrás del velo de la resocialización. El mismo estudiante sostiene que el CUE es el lugar para la reinserción porque “les muestra un camino distinto, abre la cabeza” (Máximo).

Por su parte, Ernesto comparte que para él la educación es un derecho, ya que “sin educación no llegas a ningún lado. Es muy importante la universidad en la cárcel y gratis”. De todos modos, repara en las enseñanzas a las que lo guió el CUE expresando que “es lo único que te saca de esto”, refiriéndose a la situación de encierro.

Ernesto posee una mirada contundente en vistas de la libertad luego del contexto de encierro, sobre la misma argumenta que:

el preso sale sin nada y necesita hacer plata. Salimos con una mano atrás y otra adelante. Te tiran a la calle como si nada, nadie te ayuda. Si no tenés contención familiar o algún trabajo, volvés para atrás. Pasaste por acá y te estigmatizan, tenés que ser muy fuerte.

Sus palabras dan cuenta de una situación transversal que caracteriza a la mayoría de las personas que pasan por la cárcel: la vulnerabilidad social (Scarfó, 2003). Esto es un rasgo que no solo habla de

condicionamientos previos en el acceso a los derechos, sino que se profundiza, producto de esa estigmatización de la que habla Ernesto, en el posencierro.

En ese marco, podemos advertir que todos los entrevistados, al consultarles por este posicionamiento, muestran perspectivas de futuro en torno al momento en que se termine su condena penitenciaria. Las expresiones denotan, de cierto modo, incertidumbre. Se manifiesta en general que la recuperación de la libertad es un camino vertiginoso, plagado de obstáculos.

En ese contexto, el Centro Universitario de Ezeiza figura en sus enunciados narrativos como un espacio para construir(se) futuro, algo que les signifique una base material y simbólica para el afuera. La universidad, entonces, se ubica como el sitio plausible para la construcción de ciudadanía (Laferriere, 2019) en el sentido de la lucha por la igualdad, la pertenencia y el reconocimiento.

Reflexiones

A partir de todo lo desarrollado, se plasman las siguientes reflexiones, abiertas a generar nuevos interrogantes y seguir nutriéndose en futuros debates.

Retomando la noción de sentido, si comprendemos que el mismo se construye a partir de la experiencia cotidiana del sujeto (Spink y Medrado, 2000), podemos reconocer que la participación en el Programa UBA XXII, y la consecuente asistencia al Centro Universitario de Ezeiza, implican una alteración de la cotidianidad de los estudiantes y, por ende, de los sentidos que a partir de ella se conforman.

Los relatos de los entrevistados, manifiestan que, dentro de un mismo espacio geográfico, acontece la yuxtaposición de dos territorios disímiles con dinámicas contrapuestas y disputas por los sentidos en el espacio (Manes, 2019). La institución carcelaria, signada por la lógica de control y disciplinamiento, el cercenamiento de la autonomía y la violencia, en definitiva, la *mutilación del yo* (Goffman, 1972). En contraposición, el entramado particular de relaciones que aloja el CUE –entre estudiantes, docentes y talleristas– posibilita el despliegue de prácticas y discursos orientados a la construcción de sujetos integrales.

La irrupción de la universidad implica, además, la reconfiguración de las posiciones de los sujetos en el campo (Bourdieu, 1995). Dentro del Centro Universitario de Ezeiza, nos encontramos con estudiantes que actúan, intercambian y deciden, se sienten *personas*. Se propicia el ejercicio de la autonomía y la autogestión de un sitio apropiado por las personas privadas de su libertad que allí transitan. Las estrategias desplegadas para acrecentar el tiempo que transcurren en el centro universitario dan cuenta del deseo de concurrir, participar y permanecer en el CUE, ya que, expresado por ellos mismos, representa un espacio de libertad dentro del contexto de encierro.

Por otra parte, otro factor taxativo en la participación universitaria son los vínculos que allí se enraizan. En las narraciones se alude a la cooperación entre la comunidad educativa, apuntalada sobre el trato

humanizante y la perspectiva de derechos, para sostener la participación de los estudiantes pese a los numerosos obstáculos.

En el primer encuentro que tuvimos con los estudiantes, durante los festejos por los 10 años del CUE, la frase de uno de ellos nos interpeló: “el CUE es la gente que viene y la gente que quiere venir y no puede”. Aquella manifestación resultó un vestigio fundamental de una noción que se iría fortaleciendo: una contundente noción de grupalidad. La invitación a sus compañeros de módulo para incorporarse al Programa UBA XXII, las demandas para mejorar las condiciones de cursada y las estrategias para ampliar los alcances del programa dentro del CPF N°1, demuestran que el sentido de la participación es colectivo.

Las transformaciones propiciadas a partir de su paso por la educación universitaria resultan otro aspecto a analizar. Las expresiones de los estudiantes son contundentes, exponen que su participación en el CUE les permite sentir que *salen* del contexto de encierro.

A su vez, los entrevistados expresaron que su inscripción en el Programa UBA XXII ha implicado la asunción de roles y responsabilidades en el centro de estudiantes, tornándose referentes en sus módulos. Como resultado, amplían y fortalecen su entramado de relaciones, al mismo tiempo que el alcance del programa. Paralelamente, el SPF acciona –u omite– en pos de desalentar la propuesta pedagógica, puesto que no le *sirve* que haya estudiantes críticos y conocedores de sus derechos, atribuido a su paso por el CUE.

Su trayectoria universitaria, los vínculos construidos y el conocimiento adquirido suponen nuevos recursos para imaginar y construir diversos futuros. El Programa UBA XXII se erige como la oportunidad de vislumbrar proyectos que hasta el momento no eran concebidos: *poder, buscar, elegir, hacer otro camino*

En síntesis, luego de un extenso recorrido, podemos alegar que los sentidos que los estudiantes otorgan a su inscripción en el Programa UBA XXII se fundamentan en el anhelo de participar en el Centro Universitario de Ezeiza, habitar el espacio donde se perciben más libres. Se trata de una amplia apropiación de la experiencia cotidiana en el CUE que trasciende lo estrictamente académico.

Finalmente, en articulación con los principales enfoques teóricos en torno a la educación en contexto de encierro, cabe señalar que la distinción teórica de los modelos no presenta tal contundencia en la experiencia cotidiana. Las entrevistas arrojaron lo que podría parecer una contradicción, puesto que, si bien los estudiantes del CUE consideran a la educación como un derecho, al mismo tiempo la reconocen como parte del proceso de resocialización, sin encontrar allí una incompatibilidad.

La existencia de los estímulos educativos estipulados en la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, como se ha desarrollado, son considerados positivos por parte del estudiantado, a pesar de enmarcarse en la lógica de premios y castigos, dado que implican concretamente una reducción de la pena. Asimismo, los estímulos educativos son un incentivo para que las personas privadas de su libertad se inscriban en el Programa UBA XXII. Una vez insertas, la obtención del beneficio no constituye el

sentido de la participación en sí mismo, e incluso muchos de los estudiantes, al alcanzar el máximo del beneficio permitido por la ley, continúan participando activamente en el centro universitario.

En adición, presentan críticas sobre la disposición de mayores recompensas por realizar talleres de formación, con una carga horaria significativamente menor, en relación al escaso beneficio por cursar una licenciatura de grado. Ello, asociado a que el Servicio Penitenciario Federal, avalado por la Ley N° 24660, prioriza que las personas privadas de su libertad se capaciten en oficios, por sobre la inserción en la universidad. Podemos ubicar dicho posicionamiento como una expresión del carácter disciplinador de la cárcel, que en su seno busca, en términos de Foucault (1976), el moldeamiento de cuerpos dóciles para la producción.

Por otro lado, ubican a la educación universitaria como un punto de inflexión, una instancia de cambio sobre sí mismos, asociada al componente resocializador de la educación, no en términos de tratamiento, sino como el territorio donde socializan. En el del Centro Universitario de Ezeiza se tienden lazos entre compañeros, con docentes, con personas que ingresan desde el exterior. Es un espacio predilecto para el encuentro, el diálogo y el cuestionamiento, al contrario del territorio penitenciario que cercena esa posibilidad.

En el discurso de los estudiantes del CUE encontramos, entonces, un posicionamiento sintético: coinciden en que la educación es un derecho fundamental y en la importancia de la existencia y expansión de programas como UBA XXII, a la vez que reconocen, en su propio proceso, a la educación superior como trascendental para su resocialización.

Así, la tensión en la intersección teórica de la institución carcelaria y la institución educativa se materializa en la experiencia cotidiana del CUE.

Es un hecho que el programa está contemplado dentro de los márgenes de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad y que, a mayor nivel educativo alcanzado, menor es la probabilidad de reincidencia.³ No obstante, creemos que es fundamental que el posicionamiento ético-político-pedagógico del Programa UBA XXII sea desde una perspectiva de derechos que vele por el desarrollo integral de los sujetos. La existencia de programas como UBA XXII no deben estar condicionados por su “rendimiento” a futuro. Desde la universidad se debe tomar distancia de las lógicas mercantilistas que pretenden ubicar a la educación como mecanismo para moldear masas funcionales al sistema de producción y consumo capitalista. Se trata de que el Estado garantice el derecho a la educación porque así está estipulado en nuestra legislación, porque las personas privadas de su libertad son ciudadanos y, por lo tanto, gozan de los mismos derechos que todos los habitantes de Argentina.

La educación universitaria transforma in situ la vida de las personas que se encuentran en regímenes de encierro y, ponderando su condición como sujetos productores de su realidad diaria, el Centro Universitario de Ezeiza brinda la posibilidad de resignificar el presente en una institución deshumanizante,

3 Según “Reincidencia en Argentina. Informe 2022” del Centro de Estudios Latinoamericanos sobre Inseguridad Violencia de la Universidad de Tres de Febrero.

transformar el rumbo de la cotidianidad que ofrece la cárcel y, así, torcer el destino que aparenta ser inexorable.

Ante el recrudecimiento del odio y los discursos que buscan mercantilizar la educación y que la señalan como mecanismo de adoctrinamiento, reafirmamos nuestra convicción y compromiso con la educación pública problematizadora de la realidad.

La universidad dentro de las cárceles trasciende lo académico, la participación de los estudiantes privados de su libertad da lugar al ejercicio de ciudadanía, permite enaltecer su voz, su historia singular y colectiva, construir presente y futuro.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, R. (2015). Escuela de carcelandia: reflexiones político pedagógicas sobre una educación en contextos de encierro. *Revista Pensamiento Penal*. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/42362-escuela-carcelandia-reflexiones-politico-pedagogicas-sobre-educacion-contextos>
- Argentina (1996). Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N°24660.
- Argentina (2011). Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N°26695.
- Argentina (2006). Ley de Educación Nacional N°26206.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Castro, C. (2015). *La formación docente para la intervención en contextos de encierro. Formarse para formar*. Facultad de Arte. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <https://educacionadultos.com.ar/wp-content/archivos/2017/03/La-formaci%C3%B3n-docente-para-la-intervenci%C3%B3n-en-contextos-de-encierro.pdf>
- Centro de Estudiantes Universitarios de Ezeiza (2013). *Los monstruos tienen miedo*. (1). Buenos Aires: Ed. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2008). Principios y buenas prácticas sobre la protección de las personas privadas de libertad en las Américas. Organización de Estados Americanos. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/PrincipiosPPL.asp>.
- Corbetta, S. (2005). Territorio, y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En N. López (coord.), *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*, 263-303. IIPE – UNESCO.
- D'Angelo Hernández, O. (2002). Sentido de Vida, Sociedad y Proyectos de Vida. En *Ética y Sociedad* (T. II). La Habana: Editorial Félix Varela. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07D054.pdf>

- Daroqui, A. (2014). *Castigar y gobernar: hacia una sociología de la cárcel. La gobernabilidad penitenciaria bonaerense*. Buenos Aires: CPM y GESPyDH.
- (2015). La cárcel en la universidad. El discurso penitenciario en la normativa y prácticas institucionales. *Revista Pensamiento Penal*.
- Foucault, M. (14 de marzo de 1967). *De los espacios otros*. Conferencia dictada en el Cercle des Études Architecturales. París.
- (1976). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Goffman, E. (1972). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, P. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Informe acerca de la implementación de la carrera de Trabajo Social en el Complejo Penitenciario N°1 de Ezeiza (2016). Carrera de Trabajo Social. Programa UBA XXII.
- Kouyoumdjian, L. (2011). La educación pública en cárceles desde una perspectiva de derechos. *Revista Debate Público. Reflexión del Trabajo Social*. Recuperado de http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/11_kouyoumdjian.pdf
- Kouyoumdjian, L. y Poblet Machado, M. (junio de 2010). Un punto de fuga: La educación en cárceles, aportes desde el Trabajo Social. *Margen. Revista de Trabajo Social*, (58). Buenos Aires. Recuperado de <https://www.margen.org/suscri/margen58/kouyoumdjian.pdf>
- Laferriere, M. (2019). Programa UBA XXII: Herramienta para la construcción de ciudadanía. *Revista Debate Público. Reflexión del Trabajo Social*. Recuperado de http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2019/08/07_Laferriere.pdf
- Lewkowicz, I. (2004). Después del encierro: la expulsión. En *Pensar sin Estado*. Buenos Aires: Paidós.
- (1996). La situación carcelaria. En D. Zerba (comp.), *El mal-estar en el sistema carcelario*. Buenos Aires: El otro.
- Lofiego, N. y Mastandrea, G. (2018). Docencia universitaria en contextos de encierro. La experiencia del Programa UBA XXII en el Complejo Penitenciario Federal de Ezeiza. *Revista Debate Público. Reflexión del Trabajo Social*. Recuperado de http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2019/08/25_Ezeiza.pdf
- Manes, R. (comp.) (2019). *Metodologías del Sur: investigaciones desde el Trabajo Social*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales.

- Mastandrea, G.; Centurión, F. y Lofiego, N. (2021). *Informe Carrera de Trabajo Social - UBA XXII: Centro Universitario Ezeiza CPI. Año 2020 y 1er cuatrimestre 2021*. Recuperado de <https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2021/06/1.Informe-Carrera-de-Trabajo-Social-UBA-XXII.pdf>
- Mendizábal, N. (2007). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Parchuc, J. (2020). *Escribir en la cárcel: prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Reguillo, R. (2000). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. *Revista Quintapata*. Recuperado de <https://rolandoperez.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/02/laclandestinacentralidaddelavidacotidiana-por-rossanareguillo.pdf>
- Sandrini, M. (diciembre de 2020). Sistematización de una práctica social educativa en contextos de encierro en Comodoro Rivadavia. *Margen. Revista de Trabajo Social*, (99).
- Scarfó, F. (2003). El Derecho a la Educación en las cárceles como garantía de la Educación en Derecho Humanos. *Revista IIDH (Instituto Interamericano de Derechos Humanos)*, (36). Edición Especial sobre Educación en Derechos Humanos. Costa Rica.
- (2006). *Los fines de la educación básica en las cárceles en la Provincia de Buenos Aires*. (Tesis de grado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata.
- Spink, M. J. y Medrado, B. (2000). *Producción de sentidos en la vida cotidiana: un enfoque teórico metodológico para el análisis de las prácticas discursivas*. San Pablo: Cortez Editora.
- Verstraete, Y. (2018). El educador en contextos de encierro, un campo en tensión permanente. Aportes. *Huellas*, 22(2). Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/huellas/article/view/2583>
- Wacquant, L. (2000). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.
- Zaffaroni, R. (1991). La filosofía del sistema penitenciario en el mundo contemporáneo. *Cuadernos de la cárcel*. Edición especial de *¡No hay derecho!, La Galera*.