



Universidad Nacional de Lanús
Departamento de Salud Comunitaria
Doctorado en Salud Mental Comunitaria

**Salud mental y educación en contextos de encierro: la
experiencia del Centro Universitario Devoto**

Bruno Hennig

Tesis de Doctorado presentado a la Carrera de Salud Mental Comunitaria, Departamento de Salud Comunitaria, Universidad Nacional de Lanús, como parte de los requisitos necesarios para la obtención del título de Doctor en Salud Mental Comunitaria.

Directora: Alejandra Barcala

Co-director: Alex Martins Moraes

Tutor: Sergio Remesar

Buenos Aires
Diciembre 2023

*A la memoria de Silvia Chiarvetti,
quien propició mi amor e inquietud por
la salud mental comunitaria.*

*Al Negro Pinis Lacroze, por todo su
amor y complicidad.*

AGRADECIMIENTOS

Deseo reconocer que este trabajo es fruto de una investigación que, estrictamente, se sostuvo a lo largo de 6 años, pero comenzó con inquietudes anteriores.

Hoy más que nunca, agradezco a la educación pública, por todo lo que posibilita. Sin ella no sería quien soy.

Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), y a la Universidad Nacional de Lanús (UNLa), por el respaldo y la confianza otorgadas que hicieron posible el despliegue de diversos procesos de experimentar, interactuar, compartir, leer, sentir, pensar, decodificar y escribir, propiciando una maceración epistémico-subjetiva, dando así lugar a esta investigación.

También a la Universidad Nacional de Lanús, por recibirme y hacerme sentir como en casa.

A Alejandra Barcala, directora de esta tesis, por confiar en mí, por acompañarme en todo este proceso permitiéndome trabajar con autonomía, por su enorme generosidad y por haberme abierto las puertas a la investigación y a la docencia. También, gracias a su firme posicionamiento, porque nunca dejó que yo baje los brazos, ni en este trabajo ni con la tesis de maestría.

A Silvia Chiarvetti, por iniciar un camino rebelde e irreversible en mí.

Valoro mucho y agradezco a Alex Martins Moraes, co-director de esta tesis quien, a través de sus gestos para conmigo, viabilizó y materializó la expresión justa del carácter colaborativo de la investigación. Sin su participación esta producción sería otra.

A Sergio Remesar, tutor de esta tesis, por sus enseñanzas y calidez.

Quiero agradecer a Alicia Stolkiner que desde su rol docente contribuyó a esta elaboración.

A mis compañeros/as y docentes del doctorado, quienes me enriquecieron con diversos intercambios.

También, quiero reconocer y agradecer a todos/as aquellos/as que movilizaron esfuerzos para compartirme ideas, interrogantes, reflexiones y también a quienes que propiciaron el contacto de las personas que entrevisté y que resultaron un insumo fundamental para esta tesis.

Además, agradezco la gentileza de todas las personas que me posibilitaron acceder a un trazo de sus historias de vida a través de la entrevista. Muy especialmente, agradezco

por su generosidad a Cynthia Bustelo, Juan Pablo Parchuc, Lucas Adur, María José Rubin y Sabrina Charaf, Claudia Cesaroni, Alcira Daroqui, Jimena Andersen, y a todos los estudiantes del Centro Universitario Devoto que me permitieron acercarme a ellos.

A Luis, Cristina, Fernanda y Aidé, referentes socio-afectivos fundamentales, por haberme cobijado en la trama familiar y por junto a ellos/as seguir aprendiendo a ser, practicando la vida en común y las relaciones recíprocas de cuidado.

Y principalmente a Eugenia, compañera única en los procesos compartidos de vivir, quien ha estado en los momentos más difíciles, me alienta en todos mis proyectos y es además la llave a múltiples mundos posibles. A su vez, Eugenia me acompañó fuertemente en el proceso de la pesquisa.

Agradezco a mis padres, Alberto y Susana, quienes me apoyaron en mis estudios.

A mi hermana Renate, por su amistad.

A Maxi y Pablo, por ser y estar.

A Simona y Fayruz, quienes me enseñan constantemente a querer y soñar.

Y a todos/as los/as gatitos/as que son quienes sostienen la existencia humana.

RESUMEN

La presente tesis emerge a partir del interrogante sobre las relaciones que pueden establecerse entre el campo de la salud mental, la pedagogía, el sistema penal y la educación en contexto de encierro. Para ello, tomo como anclaje las experiencias del Centro Universitario Devoto en general y las prácticas del Programa de Extensión en Cárceles, en particular. El propósito que guía este trabajo es el de describir y analizar de qué forma se vinculan los postulados sobre la salud, el sistema carcelario y la educación en prisión, desde una metodología transdisciplinaria.

El estudio llevado a cabo consiste en un diseño analítico flexible y está enmarcado en un abordaje metodológico cualitativo. Se basa principalmente en la realización de entrevistas en profundidad a distintos interlocutores, en la investigación documental y el análisis bibliográfico. En el marco de una investigación cualitativa, se trata de una pesquisa que pone en valor la construcción del mundo social, siendo interpretativa y sustentada en los relatos de los sujetos, además de que supone la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los y las participantes sobre sus propios universos.

Una de las conclusiones a la que se llegó como fruto de esta pesquisa consiste en afirmar que la educación en cárceles porta un elemento de salud mental, dado que implica, aunque de manera sinuosa, la promoción de la salud de los sujetos presos, enfrentando en el proceso distintas luchas, impedimentos y presiones.

Palabras clave: EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO; CÁRCEL; SISTEMA PENAL; SALUD MENTAL; PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	2
RESUMEN.....	4
ÍNDICE	5
INTRODUCCIÓN	7
01. Introducción al tema de estudio.....	8
02. Escenario de la pesquisa	14
03. Problema de investigación	15
04. Sujeto de estudio	15
05. Supuestos	20
06. Objetivos	21
07. Organización de la tesis	22
PRIMERA PARTE	24
Capítulo 1	24
ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA.....	24
1.1 Antecedentes en el campo de estudio.....	24
Capítulo 2	69
MARCO TEÓRICO.....	69
2.1 La salud en tensión.....	69
2.1.1 Salud Pública tecnocrática	69
2.1.2 El Modelo Médico hegemónico	76
2.2.1 El andamiaje político-teórico de la Salud colectiva	80
2.2.2 El entramado político-conceptual de la Salud Mental	91
2.3 Tejido transdisciplinar	97
2.3.1 Positivismo en salud, en educación y en criminología	98
2.3.2 Ecosistema carcelario	117
2.3.3 Sistema penal y sistema educativo	126
2.3.4 Educación bancaria y pedagogías críticas.....	127
2.4 La educación en contextos de encierro.....	129
Capítulo 3 ALGUNAS CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS	135
3.1.1 Posicionamiento epistemológico.....	135
3.1.2 Sobre la metodología cualitativa	140
3.1.3 Tipo de abordaje	145
3.1.4 Tipo de estudio.....	146

3.1.5 Muestra	150
SEGUNDA PARTE.....	154
Capítulo 4	154
LA SALUD Y LA EDUCACIÓN COMO DISPOSITIVOS DE (CONTRA)PODER	154
4.1.1 La malla comunitaria	154
4.1.2 Estrategias de cuidado en contextos de encierro punitivo	158
4.1.3 Enfoque de Vulnerabilidad y Promoción de la salud	163
4.2 El sufrimiento intramuro.....	169
4.3.1 Medicalización del encierro carcelario	177
4.3.2 Producción de subjetividad	181
4.4.1 Experiencias pedagógicas en prisión: los estudiantes.....	183
4.4.2 La experiencia de las y los docentes en contextos de encierro.....	190
4.4.3 <i>(Re)Politización y (re)apropiación de la autobiografía en una trama colectiva</i>	200
4.5 Una aproximación a <i>la pedagogía de la cárcel</i>	202
4.6 <i>La corporización de la experiencia de encierro carcelario</i>	216
LA RESISTENCIA EN EL ENCIERRO	219
5.1.1 Existir es Resistir	219
5.1.2 Lo que vende es la inseguridad	225
5.1.3 Judicialización de las infancias	228
5.1.4 Algunas reflexiones sobre salud.....	230
5.1.5 Acerca de la reinserción social.....	235
5.1.6 Algunas reflexiones sobre educación	237
5.1.7 Conducta y concepto	242
5.1.8 Racismo y exclusión.....	243
5.1.9 Algunas consideraciones finales sobre la revista y la escritura.....	244
CONCLUSIONES	249
Referencias bibliográficas	260
Fuentes hemerográficas y documentales	274

INTRODUCCIÓN

La presente investigación emerge a partir del interrogante sobre las relaciones entre el campo de la salud mental, la pedagogía, el sistema penal y la educación en contexto de encierro. Como modo de procurar algunas respuestas a esta inquietud, me propongo describir y analizar de qué forma se vinculan los postulados sobre la salud, el sistema carcelario y la educación en prisión, desde una metodología transdisciplinaria. Para ello, abordo la experiencia del Centro Universitario Devoto (CUD), en general, y de las prácticas del Programa de Extensión en Cárceles (PEC), en particular. El CUD consiste en la presencia de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en prisión, que abarca, específicamente, al Complejo Penitenciario Federal –también conocido, y de ahora en más denominado, como la cárcel de Devoto– situado en el barrio Villa Devoto de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

Una primera aproximación a la temática, en la que establecí un diálogo entre salud y educación, fue desarrollada en mi tesis de maestría (Hennig, 2022b), titulada “Diálogos entre educación popular y salud colectiva en tanto prácticas contrahegemónicas. La Red Trashumante: una construcción colectiva del conocimiento”, en el marco de la maestría en *sociología de la cultura y análisis cultural*, en la Universidad Nacional de San Martín. En ella abordé diferentes aristas del problema, concernientes a la salud colectiva y la educación popular, explicitando que el acercamiento inicial a esas dos áreas se dio a partir de mi recorrido como docente universitario.

En este trabajo, por un lado, comprendo a la salud mental en el marco de la salud colectiva, por lo que serán considerados ambos marcos político-teóricos. Y, por otro lado, entiendo a la educación en el contexto carcelario como la puesta en práctica de pedagogías críticas, ya que, como veremos, dicho contexto lo cambia todo. Como desarrollaré más adelante, las pedagogías críticas reconocen como aportes fundamentales las prácticas y textos de Paulo Freire (1975).

01. Introducción al tema de estudio

La complejidad del campo de la salud mental radica en que esta no se halla aislada de los procesos de la salud en general. Es en este sentido que resulta importante recuperar la perspectiva de Rodrigues Neto sobre el asunto:

(...) la salud es entendida como resultado de las condiciones de vida. Es decir que la salud no es conseguida solo con asistencia médica, sino principalmente por el acceso de las personas al empleo, con salario justo, a la educación, a buenas condiciones de habitación y saneamiento del medio ambiente, al transporte adecuado, a una buena alimentación, la cultura, y el ocio; además, evidentemente del acceso a un sistema de salud digno, de calidad y que resuelva los problemas de atención de las personas cuando necesiten. (Rodrigues Neto en Bisneto, 2005, p. 69)

En la Argentina, los comienzos de la atención en salud mental se configuraron alrededor de valores alienistas de la psiquiatría y luego, en cada fase histórica, fue influenciada por las diversas reformas psiquiátricas que se llevaron a cabo (López, Torres y Weber Suardiaz, 2017). La intervención filantrópica presentó una fuerte injerencia en el abordaje de la salud mental hasta el primer gobierno peronista, tiempo en el cual los hospitales y hospicios dependientes de las instituciones religiosas y de beneficencia pasaron a funcionar bajo la administración del Estado (López, Torres y Weber Suardiaz, 2017). Sin embargo, pese a que la corriente higienista en ese momento histórico modificó todo el sistema, la salud mental continuó estando bajo la órbita de los preceptos manicomiales y asilares (López, Torres y Weber Suardiaz, 2017).

El campo de la salud mental emerge como un entramado dinámico y complejo. Surge con una huella de matriz filantrópica y relacionada a un abordaje de la problemática que opera desde una arteria moral y humanitaria, principalmente dirigida a conservar el orden social. Sin embargo, existe la posibilidad de analizarla desde una perspectiva crítica, cuestión que se halla aún en construcción.

La salud mental es un campo de prácticas y conocimientos que se despliega en el marco de las políticas públicas de la salud; aloja intereses políticos intersectoriales y una transversalidad de saberes que evidencian una estrecha vinculación entre el poder judicial, las corporaciones médicas y profesionales, la policía, los laboratorios (el mercado), los usuarios y las políticas públicas, todos estos, actores primordiales que le otorgan un movimiento particular al campo. La complejidad de este entramado está dada, también, por su estructuración alrededor de las luchas de los diversos actores mencionados, los cuales están definidos por distintos intereses que, muchas veces, son contradictorios entre sí. En este trabajo se tratará, entonces, de presentar una perspectiva dinámica y relacional, con determinados límites, y una estructura que nunca es estática, sino que se va constituyendo y transformando históricamente (López, Torres y Weber Suardiaz, 2017).

Desde un enfoque histórico, a partir del siglo XVIII comienza una transformación centrada en la caracterización del loco en tanto figura de riesgo y peligrosidad, produciendo ello la inauguración de la institucionalización de la locura por parte de la psiquiatría y el ordenamiento del ámbito hospitalario llevado adelante por sus profesionales (López, Torres y Weber Suardiaz, 2017). A partir de allí, la locura será asociada con el concepto de enfermedad mental formulado por la medicina, propiciando de este modo, como consecuencia, una estructura de tratamiento y castigo (López, Torres y Weber Suardiaz, 2017). Esta conceptualización alcanza su punto cúlmine con la Revolución Francesa, donde la razón será el eje de la sociedad; los *sin razón* serán apartados, entonces, para posibilitar el progreso de la sociedad, a la vez que el espíritu moderno permitirá humanizar las instituciones y transformar el hospital en un espacio medicalizado (López, Torres y Weber Suardiaz, 2017).

De acuerdo a Galende (2015), posteriormente a la Segunda Guerra mundial se produjo un giro en la materia y lo que se evidenció fue que la internación psiquiátrica era fruto central del poder del psiquiatra con un respaldo del orden jurídico especial que diferenciaba y discriminaba al loco. El poder y el efecto del primero sobre el sujeto afectado no fueron sustentados en nombre de un saber ni una verdad sobre las razones de la enfermedad y su tratamiento (Galende, 2015). Según el mismo autor, Franco Basaglia señaló que, desde los años 50 del siglo XX, mediante ese giro en el campo, la propuesta de Salud Mental puso en evidencia la implicación del poder del médico en la sociedad, creyente en la verdad de lo que este expresaba sobre la locura y a la vez ponía de manifiesto que esa verdad enunciada en tanto saber sobre la verdad mental era fabricada

y producida por su poder de autoridad médica. Así, desde 1950, el poder del psiquiatra, fuertemente vinculado a la existencia de los manicomios, fue puesto en cuestión. De este modo, nos encontramos con dos modelos de atención opuestos. Por un lado, el modelo manicomial, sustentado en el hospital psiquiátrico y el poder del psiquiatra, con un esquema positivista de corte biologicista que reduce la complejidad de la existencia al desajuste neuroquímico producido en el cerebro, paradigma que continúa vigente. Y, por otro lado, es posible hallar más recientemente el modelo de la Salud Mental Comunitaria, a partir del giro señalado. Este segundo paradigma privilegia los intentos por restituir la palabra, la dignidad y los derechos ciudadanos y humanos al paciente, a partir de distintas resoluciones y legislaciones que procuraron recortar el poder del psiquiatra, como la Resolución de la Asamblea de Naciones Unidas de 1991, la Declaración de Caracas, convocada por la Organización Panamericana de la Salud en 1990 y la actual Ley Argentina 26657 (Galende, 2015).

La Ley Nacional de Salud Mental 26657, sancionada en el año 2010 en Argentina, supone una profunda transformación en el campo. Plantea, por un lado, una perspectiva integral sobre la salud mental y, por otro, un enfoque desde la complejidad de la materia en cuestión, por lo que postula la necesidad de trabajar desde enfoques interdisciplinarios. Esta ley también proyecta el cierre de los manicomios en todo el territorio nacional para el año 2020 y promueve, en su lugar, la creación y promoción de abordajes dentro de la comunidad, para que la internación pase a ser el último recurso a emplear. A su vez, refiere que el padecimiento mental no debe ser considerado un estado inmodificable, lo cual rompe con las definiciones dicotómicas y estancas establecidas entre salud y enfermedad, y resitúa, de este modo, el problema en la dimensión de un proceso. La importancia de esta ley consiste, por último y fundamentalmente, en que está basada en diversos tratados de derechos humanos y a que apunta a la necesidad de comprender a cada persona como sujeto de derecho.

Respecto del sistema penal-carcelario, prima la perspectiva correccional-tratamental, que halla fuerza jurídica por medio de la Ley de Ejecución Penal 24660. A lo largo del texto se especifican los procedimientos que implica la dimensión correccional para, supuestamente, lograr la reinserción: diagnóstico, tratamiento y pronóstico, que precisan ser individualizados, programados y obligatorios (Perlo, 2023). Estos procedimientos se encuentran en consonancia con el régimen de progresividad de la pena: observación, tratamiento, prueba y libertad condicional. Ese proceso requiere ser

monitoreado por medio de equipos técnicos: psicólogos, psiquiatras, médicos, trabajadores sociales y pedagogos o psicopedagogos, quienes a través de un informe criminológico evalúan a los sujetos privados de libertad a partir de las categorías de concepto y conducta. A más de un siglo de la vigencia institucionalizada de este modelo, el proyecto securitario resultó perpetuado en el tiempo y el agravamiento de las condiciones de detención han conducido al secuestro de la vida misma. Por un lado, en el discurso retórico se cuenta con un proyecto en la capa legal, judicial, política e institucional, vinculado al ideal normalizador, disciplinario o correccional. No obstante, de acuerdo a Claudia Perlo (2023), las teorías, en la práctica, responden a la prisión-jaula y a la prisión-depósito, espacios en los cuales las vidas se hallan secuestradas. De acuerdo a la misma autora, desde este enfoque punitivo lo más importante en la prisión es la seguridad, y alrededor de ese principio gira todo lo demás; restringir el movimiento, entonces, implica seguridad –lo que en la jerga penitenciaria se conoce como “planchar la cárcel”– y, así, el objetivo resocializador permanece solapado bajo aquel eje medular. De esta manera, al ingresar al encierro los sujetos van perdiendo paulatinamente sus pulsos de vida, por lo que la progresividad no atañe solo a la pena, sino que conlleva un proceso de desubjetivación y muerte de sus signos vitales, como la alegría, el entusiasmo, el deseo, la esperanza y, junto con ello, se incrementan los signos de deterioro físico, psíquico y espiritual, que se traducen en angustia, ansiedad, problemas respiratorios y gastrointestinales, impotencia, desesperanza, resentimiento, desconfianza, miedo y soledad. Ante este panorama, según la misma autora, será necesario reparar lo colectivo y lo individual de la urdimbre que engendró el delito, ya que este no expresa una problemática de un sujeto aislado, sino que se trata de un problema sistémico complejo que asume y protagoniza un determinado sujeto, con una historia singular, en una articulación estructural con el propio sistema que le es específica.

Acerca de la educación en general, tal como expuse en mi tesis de maestría (Hennig, 2022b), resulta importante considerar que

(...) pensar en educación no debe remitirnos automática ni exclusivamente al anclaje institucional, la escuela o la universidad, sino que la educación es una práctica social mucho más amplia, que no se agota en la figura puntual de una persona ni en ciertos contenidos específicos. Por el contrario, consiste en procesos que conllevan diversas formas en las posibilidades de conocer y decodificar las relaciones, el mundo y las instancias de producción de sentido.

La educación implica un modo de conectarse con la cultura, la historia, con el mundo, la propia vida y el lenguaje y supone la experiencia sensible del encuentro con otros/as que nos precedieron como en relaciones presentes y futuras, entre sonidos, gestos y textos. Toda educación tiene su intencionalidad. Es imposible pensar la educación sin la idea de diálogo, uno que no tiene fin, un diálogo con la humanidad. Este penetra profundamente en los seres humanos, los constituye, los nutre, los modifica, y adquiere sentidos, materialización y plasticidad diversas, nunca acabadas, según contextos, relaciones de poder, entramados, ideologías, relaciones de afinidad e incluso afectividad y posibilidades concretas de relacionarnos con otros/as durante el curso de la vida. Por ello, toda educación es política. (Hennig, 2022b, p. 48)

Ahora, ya en materia de educación formal, si bien cada carrera, asignatura y profesor presentan un programa, un currículo –ya sea oculto o no (Apple, 2008)–, contenidos, recursos y estilos propios y diversos, lo cierto es que la experiencia pedagógica será constituida también según los bagajes y flujos biográficos de los estudiantes. Me refiero a experiencia en los términos que lo plantea Pablo Pineau (2018), esto es, en relación a un “a mí y aquí”, a un acontecimiento irrepetible, inasible, fugaz e idiosincrático. La experiencia, en este sentido, es un suceso singular y único para cada sujeto, que produce efectos, señala caminos y desvíos, deja huellas, constituye y transforma destinos.

En referencia a la educación en contextos de encierro, se trata de una práctica compleja, signada y provocada por dos paradigmas en pugna: la educación, como forma de propender hacia el desarrollo integral de la persona, su autonomía y dignidad, por una parte, y el sistema de seguridad, dirigido a la corrección, el control, la vigilancia y el castigo, por otra. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) abordó la cuestión de la educación en instituciones penitenciarias y constituyó un marco normativo que comenzó con la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. En su artículo 26 reafirma, especialmente, el derecho a la educación de los internos en tanto un derecho humano universal. Posteriormente, en 1990, se evidencia un mayor nivel de especificidad por medio de distintas resoluciones –las 1990/20 y 1990/24, decididas por el Consejo Económico y Social de la ONU– que se focalizan en componentes dirigidos al desarrollo integral de las personas privadas de la libertad (Blazich, Gracia de Millán y Viedma Rojas, 2009).

En 1991, el Instituto de Educación de la UNESCO aprobó, en la Cuarta Conferencia Internacional de Adultos, la declaración según la cual la finalidad de la educación en las prisiones implica el desarrollo de toda la personalidad del interno y, a su vez, comenzó una investigación a nivel internacional dirigida a visibilizar las experiencias de distintos países (Blazich, Gracia de Millán y Viedma Rojas, 2009). En 1993, la Argentina incorporó a la Ley Federal de Educación 24195 una mención distinguida a esta modalidad educativa y, posteriormente, vinculó los tratados internacionales a la Constitución Nacional de 1995. En 1996 es sancionada la ley 24660, referida a la Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, en cuyo séptimo capítulo se especifica el derecho de los detenidos a la educación (Blazich, Gracia de Millán y Viedma Rojas, 2009). En 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional 26206, se contempló a esta modalidad específica de enseñanza-aprendizaje como parte del sistema educativo, dedicándole un capítulo aparte denominado Educación en Contextos de Privación de Libertad. No obstante, y a pesar de la formalización legal, en la práctica, la oferta educativa y su desarrollo diario en los establecimientos penitenciarios dependen aún de divergentes concepciones que los distintos actores participantes poseen sobre la función del encierro y la educación en estos contextos (Blazich, Gracia de Millán y Viedma Rojas, 2009).

El año 1985 cobra vital relevancia para la temática en la Argentina, ya que es cuando se constituye un hito en esta materia a partir de la firma del convenio entre la Universidad de Buenos Aires (UBA) y el Servicio Penitenciario Federal (SPF) con el fin de propiciar un espacio educativo universitario. Esto se tradujo en la presencia de esta institución en la cárcel de Devoto, ámbito denominado Centro Universitario Devoto (CUD), en el marco del Proyecto UBA XXII.

La educación en cárceles puede ser la puerta de entrada al cumplimiento de un derecho previamente negado o no garantizado por el Estado, como también puede transformarse en un *derecho llave* (Scarfó, 2006), en el sentido de que su realización genera una apertura al conocimiento de otros derechos del sujeto. También es necesario destacar que la práctica educativa en contextos de encierro implica la relación entre dos instituciones que se hallan continuamente en conflicto, ya que para la institución penitenciaria el ser humano es un sujeto peligroso, mientras que para la educativa se trata de un sujeto del conocimiento (Florio, 2010). La imbricación de ambas instituciones conlleva un entrecruzamiento de espacios, cuerpos, objetos, lenguajes y dispositivos

pedagógicos que coexisten con dispositivos de seguridad (Lombraña, Strauss y Tejerina, 2017).

02. Escenario de la pesquisa

Un hilo conductor en este proceso consistió en explorar el entramado entre instituciones totales (Goffman, 2001), instituciones disciplinarias (Foucault, 2002), medicalización, producción de subjetividad y procesos de salud/sufrimiento/enfermedad/cuidado, a través del prisma propiciado por el marco de la salud mental, el sistema penal y la pedagogía en contextos carcelarios. Para ello se contó con entrevistas realizadas a distintos tipos de interlocutores sobre la problemática, y la confección de un análisis documental y bibliográfico.

La situación problemática está dada por la tensión que se visibiliza a partir de la coexistencia de una institución, la universidad, dentro de otra, la cárcel y el Servicio Penitenciario Federal, cuyas lógicas son diametralmente opuestas: la primera tiene como misión la formación desde una perspectiva emancipadora, y la segunda está basada en la seguridad, la vigilancia y el control social.

Este trabajo contempla que la escuela y la universidad no son solamente *instituciones totales* (Goffman, 2001) propias de las *sociedades disciplinarias* (Foucault, 2002), sino también espacios de posibilidad para el ejercicio de las pedagogías críticas. Para sostener esto me baso en que la educación en contextos de encierro actúa como posibilidad de promoción de ciudadanía y concientización (Freire, 1975): conciencia respecto a los procesos de deshumanización existentes, sobre la red de opresiones que atraviesan a los sujetos privados de libertad, acerca de la comprensión de quién está siendo uno en el mundo y los derechos que le corresponden en medio de un contexto deshumanizante como lo es la cárcel. La deshumanización es entendida, aquí, como la insensibilidad, el odio, los tratos crueles o degradantes y el desprecio por la vida, tanto la propia como la de otros, ya que no es posible deshumanizar sin primero deshumanizarse (Freire, 2014). De este modo, el derecho a la salud en el contexto de encierro se materializa, también, en el acceso a la educación.

03. Problema de investigación

El problema de investigación puede ser enunciado de la siguiente manera: ¿cómo la oferta universitaria en la cárcel dinamiza y afecta las relaciones de los presos con el servicio penitenciario, en lo concerniente a salud y educación en términos amplios?

04. Sujeto de estudio

Si bien esta investigación toma como parte de su estudio al Centro Universitario Devoto (CUD), el foco se halla puesto en la práctica del Programa de Extensión en Cárceles (PEC), que desarrolla cursos y talleres en el marco del Programa UBA XXII. En otras palabras, se centra prioritariamente en la presencia y actuación de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en la cárcel de Devoto, ofreciendo diversas propuestas educativas a su población. Este recorte se realizó principalmente por dos motivos: primero, porque si, tal como es abordada en esta investigación, la educación es un derecho, el PEC, al impartir cursos y talleres extracurriculares que no demandan necesariamente el requisito de una formación educativa formal anterior, amplifica los alcances de la educación, si se concibe a esta como un derecho humano al que se debe tener acceso. El segundo motivo radica en que, tal como lo expresó una docente en una de las entrevistas realizadas, en el PEC se trabaja teniendo en cuenta la educación popular y las pedagogías críticas, cuestión que se mantiene en estrecha vinculación con la temática que abordé en mi tesis de maestría, esto es, los diálogos posibles entre la salud colectiva y la educación popular. La influencia de la educación popular se plasma, por un lado, en cierta horizontalidad en la práctica educativa intramuros y, por otro lado, en que en la experiencia pedagógica que proponen los cursos y talleres de extensión, frecuentemente, el énfasis no está localizado en lo “correcto” o “incorrecto” de las respuestas de los estudiantes.

El Centro Universitario Devoto (CUD), que funciona en la Unidad 2 del Sistema Penitenciario Federal (SPF), se transformó en un modelo de enseñanza. Cuenta con una oferta académica que abarca las carreras de Abogacía, Letras, Contador Público, Administración de Empresas, Psicología y Sociología. También se dictan cursos, talleres y actividades extracurriculares, seminarios, conferencias y jornadas de actualización. En el caso de Letras, se dictan, en general, 2 materias/seminarios por cuatrimestre, con una carga horaria de 64 horas. Los talleres extracurriculares suelen abarcar la mitad de ese

tiempo (32 horas), y en un cuatrimestre normal se dictan entre 5 a 6 talleres. A los trayectos formativos de extensión asisten alrededor de 60 personas por cuatrimestre; excepto durante los años 2020 y 2021, que los talleres y cursos fueron suspendidos momentáneamente por la pandemia del COVID-19.

El Programa de Extensión en Cárceles (PEC) está integrado por un equipo humano interdisciplinario de más de 50 docentes, investigadores/as, estudiantes, profesionales y activistas, pertenecientes a distintas carreras y ámbitos de desarrollo. Entre activos y rentados hay 5 personas. Acorde a datos informales relevados de entrevistas a informantes claves, cursan aproximadamente unos 13 estudiantes por carrera, trabajan 5 docentes rentados y entre 40 a 45 facilitadores docentes, con diferentes formas de inclusión. Los registros de años anteriores sobre la cantidad de estudiantes exponen que en el 2010 se inscribieron 40 en la carrera de Derecho, pero solo asistieron 14; y que en 2011 asistieron 1200 estudiantes a las diversas carreras, cursos y talleres. Durante ese mismo ciclo lectivo hubo 250 estudiantes curriculares y 200 extracurriculares. En el 2017 se registraron 341 estudiantes entre todas las unidades académicas. Todas estas referencias son aproximadas ya que, tal como expresó un informante clave en una entrevista, no se cuenta con una base de datos unificada.

El objetivo del Programa de Extensión en Cárceles (PEC) es, específicamente, elaborar, proponer y coordinar prácticas y acciones de enseñanza, investigación y extensión en contextos de encierro, orientadas a ampliar los derechos y promover la inclusión de las personas privadas de su libertad ambulatoria y de las liberadas. Está integrado por un equipo interdisciplinario de más de 50 docentes, investigadores, graduados, estudiantes, profesionales y activistas que diseñan y llevan adelante actividades asociadas con las problemáticas propias del sistema penal y la cárcel. Hoy tienen presencia en 4 establecimientos federales integrados al Programa UBA XXII, donde además de las carreras de grado, se ofrecen talleres y cursos a los que asisten más de 300 personas por cuatrimestre. También se dictan talleres de artes y oficios en los centros de régimen cerrado, y para adolescentes y jóvenes que se encuentran con medidas de supervisión y monitoreo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a través de un convenio con el Consejo de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Se organizan, con distintos equipos docentes, programas y proyectos de extensión e investigación, charlas, seminarios, talleres y otras actividades de formación profesional, artística y cultural intramuros, orientados a temas que abarcan desde la defensa de los derechos humanos y

la lucha contra la violencia institucional, pasando por las políticas de género y diversidad sexual, hasta la escritura y la comunicación. Asimismo, se coordinan acciones con distintos equipos de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE), como el Programa de Discapacidad y Accesibilidad y el Programa de Orientación. A través del vínculo con el Laboratorio de Idiomas, se brindan cursos de español como segunda lengua o extranjera para mujeres y varones no hispanohablantes, en los dos establecimientos de Ezeiza, donde se encuentra alojada la mayor parte de esa población: el Centro de Detención de Mujeres - Unidad 31 y el Complejo Penitenciario Federal I (Bustelo, Charaf, Parchuc y Rubin, 2021). Entre 2016 y 2019 se dictó, además, la Diplomatura en Gestión Sociocultural para el Desarrollo Comunitario: un trayecto formativo de un año que pretende recuperar saberes y prácticas de intervención social y cultural de base comunitaria (centros culturales, museos, bibliotecas populares, editoriales independientes, radios cooperativas y otras formas de organización), para fomentar proyectos dentro y fuera de la cárcel (Bustelo, Charaf, Parchuc y Rubin, 2021).

Desde 2012 se lleva adelante el Programa UBANEX, un conjunto de proyectos de extensión vinculados a prácticas y acciones socioeducativas y culturales para la promoción de los derechos y la inclusión de personas privadas de libertad y liberadas. Y, además, se desarrollan los proyectos de investigación UBACYT, sobre escritura e intervenciones pedagógicas, artísticas y culturales en la cárcel. También existen proyectos de Voluntariado Universitario y del Programa Puntos de Cultura Nación junto con el Espacio por la Integración Social, Educativa y Cultural (EPISEC) (Bustelo, Charaf, Parchuc y Rubin, 2021).

Desde el PEC colaboran con las carreras que se dictan en los centros universitarios, a través de talleres y espacios de orientación y acompañamiento pedagógico: a partir del relevamiento de trayectorias y problemáticas generales se proponen acciones vinculadas con la atención de cuestiones institucionales y dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, diversos profesionales de las carreras de Edición, Letras, Filosofía, Historia y Ciencias de la Educación han coordinado prácticas de formación docente, créditos, seminarios de Prácticas Socioeducativas Territorializadas (PST) y pasantías, junto con la Secretaría de Asuntos Académicos, departamentos y cátedras (Bustelo, Charaf, Parchuc y Rubin, 2021).

Organizan, paralelamente, eventos y actividades de difusión como el Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel (ENEC), que ya va por su décima edición. Este

encuentro busca compartir experiencias vinculadas con la lectura y la escritura en cárceles, y difundir la producción artística y distintas formas de organización e intervención socioeducativa y cultural en contextos de encierro (Bustelo, Charaf, Parchuc y Rubin, 2021).

Si bien la mayor parte de las actividades del Programa de Extensión en Cárceles (PEC) está enmarcada dentro del Programa UBA XXII, su trabajo no se limita únicamente a los establecimientos federales: mantiene diálogos e instancias de intercambio y cooperación con otros programas, proyectos y organizaciones, dentro y fuera de la universidad. El PEC participa de redes y proyectos con otras universidades nacionales y del exterior, y posee acuerdos de trabajo y colaboración con agrupaciones, escuelas, sindicatos, cooperativas, organizaciones sociales y agencias estatales. Forma parte de la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro (Red UNECE), constituida por programas y proyectos educativos, de investigación y de extensión en cárceles de más de veinte universidades públicas de gestión nacional y provincial. En particular, ha organizado o participado de diversas actividades en asociación con la Universidad Nacional de San Martín, la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Rosario, la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Catamarca y la Universidad Nacional de Córdoba. Mantiene, también, relaciones de colaboración con programas de educación superior y proyectos de investigación en cárceles latinoamericanas, de Estados Unidos, Reino Unido y Europa (Bustelo, Charaf, Parchuc y Rubin, 2021). Y, desde el comienzo, fue fundamental para su trabajo el contacto y articulación con los centros de estudiantes universitarios organizados en contextos de encierro, frentes y organizaciones de personas privadas de libertad y liberadas, y diversas organizaciones sociales, como Yo No Fui, Esquina Libertad, Hombres y Mujeres Libres, Pensadores Villeros Contemporáneos (PVC), FM La Tribu, la Liga Argentina por los Derechos del Hombre (LADH), la Mesa Nacional por la Igualdad y las organizaciones agrupadas en la Federación Argentina de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans (FALGBT), entre otras.

Históricamente, los estudiantes son agentes primordiales en el armado y el sostenimiento de los espacios pedagógicos intramuros, a partir de la autogestión. En el caso del Programa UBA XXII, cada unidad académica dispone de sus coordinadores internos, que tienen a cargo ciertas actividades, como la difusión de la oferta académica dentro del penal, la preelaboración de los listados, el control de la bajada o asistencia al

centro universitario y la organización y distribución del material de estudio (Bustelo, Charaf, Parchuc y Rubin, 2021). Por su parte, los centros universitarios cuentan con comisiones directivas y diversos modos de organización a cargo de las asambleas de estudiantes, espacios de orientación, gestión interna y elaboración de proyectos que atienden a las necesidades y demandas de la población penal, como la Asesoría Jurídica que funciona en el CUD o el Sindicato Unido de Trabajadores Privados de la Libertad Ambulatoria (SUTPLA).

Los estudiantes privados de libertad realizan, a su vez, otras tareas relacionadas a la gestión del espacio educativo, tales como el vínculo con las coordinaciones y dirección del Programa UBA XXII, la limpieza y el mantenimiento de las aulas, y del centro en general, e incluso la organización y cogestión de algunas actividades extracurriculares, como jornadas o charlas temáticas (Bustelo, Charaf, Parchuc y Rubin, 2021).

Los estudiantes y coordinadores internos de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UBA en los centros universitarios buscan constantemente mecanismos integradores para canalizar la demanda de los sujetos alojados en los penales, informando sobre la oferta académica de carreras, que tienen los mismos requisitos de ingreso y cursado que fuera del penal, y los cursos y talleres extracurriculares, o de extensión, abiertos a toda la población. Los talleres pueden constituir la única actividad externa al pabellón para aquellos que se encuentran alojados en lo más profundo de la cárcel, los pabellones de ingreso y los considerados como más “conflictivos” por el servicio penitenciario (Bustelo, Charaf, Parchuc y Rubin, 2021). Los estudiantes que pudieron acceder al centro trabajan en un sentido democratizador de los espacios, pero también del conocimiento, defendiendo el derecho a la educación y desempeñándose para que la universidad llegue hasta el último rincón de la cárcel. Para ello, despliegan distintas tácticas y estrategias para poner en circulación la información de los centros en las áreas de trabajo, los pabellones y hasta los patios y pasillos de la prisión; o bien, a través de llamados telefónicos entre residencias o con otros penales. Encaran, así, una tarea pedagógica que extiende el aula más allá de los espacios universitarios propiamente dichos; ponen en práctica conocimientos disciplinares de las carreras que estudian e interpelan saberes de supervivencia, resistencia y organización, tretas o astucias aprendidas en la cárcel (Bustelo, Charaf, Parchuc y Rubin, 2021).

Estos modos de organización solidarios y de autogestión forman parte de la trama educativa o de los *territorios pedagógicos* en el encierro (Bustelo, 2017). La universidad,

así como otras instituciones y organizaciones sociales, fomenta y dinamiza esos modos de organización que interrumpen la lógica penitenciaria, resignifican los lugares, los tiempos y los espacios, y construyen nuevos lazos y comunidades a pesar del encierro.

Por otro lado, desde los inicios del PEC fue importante para los docentes generar proyectos que involucraran a los estudiantes que cursan en la sede Puan, para promover el intercambio entre alumnos de adentro y afuera de la prisión. Este tipo de vinculación genera un diálogo entre pares y activa modos de organización que impactan en la formación mutua y en los órganos gremiales: las comisiones directivas o las coordinaciones internas y las agrupaciones estudiantiles y el Centro de Estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras (CEFYL) (Bustelo, Charaf, Parchuc y Rubin, 2021). Para fomentar la articulación entre estudiantes, han propuesto reuniones de trabajo, seminarios de grado y posgrado, grupos de estudio, créditos, pasantías y prácticas docentes y profesionales de distintas carreras. En particular, los seminarios de Prácticas Socioeducativas Territorializadas (PST), promovidos por la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE), fueron una oportunidad para incorporar estudiantes al equipo de trabajo y curricularizar saberes y prácticas territoriales y de extensión (Petz, 2017). Finalmente, han contribuido en la organización de las elecciones de los órganos de cogobierno y gremiales de estudiantes intramuros; y llevan adelante convocatorias especiales para que los estudiantes de la sede Puan puedan participar no solo en las distintas actividades en los centros universitarios, grupos de estudio y dispositivos de acompañamiento para estudiantes liberados, sino también en las propuestas de formación y eventos asociados con la educación y las intervenciones en contextos de encierro (Bustelo, Charaf, Parchuc y Rubin, 2021).

05. Supuestos

La presente investigación cuenta con dos supuestos. El primero de ellos consiste en enunciar que la educación en cárceles coadyuvaría en la promoción de la salud de los sujetos presos. El segundo supuesto radica en sostener que la educación universitaria en la cárcel de Devoto introduce enunciados críticos y no convergentes con aquellos que se perciben como los preconizados por el Servicio Penitenciario Federal en lo relativo a salud y educación.

06. Objetivos

Objetivos generales:

- Estudiar los modos en que la oferta universitaria en la prisión dinamizan las relaciones de los presos con el servicio penitenciario en lo referido a salud y educación.
- Analizar los elementos comunes respecto a las posibilidades de opresión y emancipación entre los postulados de la salud mental y principios y fundamentos de las pedagogías críticas en una experiencia educativa en contexto de encierro.

Objetivos específicos:

- Explorar los discursos pedagógicos que emergen en el marco del Programa de Extensión en Cárceles a la luz de los postulados de la salud mental.
- Identificar y analizar, desde sus premisas conceptuales, textos claves que definen el debate contemporáneo en el campo de la salud mental.
- Mapear y analizar, desde sus premisas conceptuales, textos claves que problematizan prácticas educativas en contexto de encierro.
- Establecer de qué manera los sujetos que atravesaron la experiencia pedagógica en cárcel la vinculan con la malla comunitaria, las estrategias de cuidado y el sufrimiento intramuro.
- Explorar cuáles son las reflexiones de los sujetos que experimentaron procesos pedagógicos en prisión respecto de la medicalización del encierro y la producción de subjetividad.
- Indagar en las reflexiones de los docentes universitarios sobre el ejercicio de su actividad en contexto de encierro.

07. Organización de la tesis

La presente tesis está organizada en cinco capítulos y las conclusiones. La primera parte contiene los primeros tres capítulos, mientras que la segunda aloja los dos últimos, en los cuales se desarrollan los resultados de la investigación. En el primer capítulo llevo adelante una exposición general referente al estado de la cuestión sobre el tema de estudio.

En el segundo capítulo expongo el marco teórico que atraviesa la investigación. Se trata de situar diversas coordenadas teóricas sobre el enfoque de salud que sostiene esta tesis, a la vez que establecer una urdimbre transdisciplinaria que incluye al sistema penal y al sistema educativo.

En el tercer capítulo ofrezco algunas consideraciones epistemológicas y metodológicas que hacen de andamiaje del proceso investigativo.

En el cuarto capítulo presento los primeros resultados que emergen de la pesquisa, y que abarcan una serie de articulaciones que son fruto de algunas de las entrevistas realizadas. A su vez, se expresan y sostienen conceptos que fueron decantando de la investigación.

En el quinto y último capítulo titulado *La Resistencia en el encierro*, realizo una descripción y análisis de la revista *La Resistencia*, producto del Taller Colectivo de Edición en el marco del Centro Universitario Devoto. Tanto en el capítulo anterior como en éste analizo resultados de la investigación a la vez que expongo algunas discusiones.

La sección de resultados de la presente tesis no es un apartado cerrado ni quieto, y se agita de tan solo pensar que pudiera terminar en archivos fijos u olvidados. En este sentido, los resultados arrojan algo más que datos, teorías, variables, cifras y cuestiones cuantificables. Se trata de un vocablo traicionero, porque en una primera lectura el término resultados parece versar sobre un trabajo ya concluido. Este no es el caso. De primera mano, los resultados que se escriben deben ser tomados como lo que son: letras sueltas que se encontraron entre la gente que se pierde en este mundo frágil y desigual, un puñado de vibraciones afectivas que no son ni más ni menos que las tramas biográficas comunitarias, donde lo interafectivo se constituye en tanto dispositivo relacional y tiene un lugar primordial en oposición a la sociedad del individuo, que es la sociedad de la separación (Benasayag, 2013).

Se trata de necesitar y solicitar una lectura sensible de los recorridos de los sujetos entrevistados, que son los informantes, acerca de sus propias trayectorias de vida y que, a su vez, posibilitan que se hallen nuevas resonancias al escribirlas. Si el lector completa este trabajo, la tinta habrá encontrado la pluma que acciona horadando al papel para dejar una marca única: el trazo de una vida vivible que vale, se abre y comparte al mundo su dolor, transfigurando el malestar social tamizado por el cuerpo que singulariza la experiencia de existir. De allí que los flujos biográficos que componen esta malla comunitaria es una urdimbre colectiva entramada por las historias que reflexionan sobre sucesos, fenómenos y acontecimientos que algunos/as llaman cosas, y que decantan en este andar vital cuya expresión, solo a fines esquemáticos, es individual. Y ello porque los sujetos de esta historia están atravesados por voces diversas, cuerpos, relaciones, afectividades, instituciones: todas estas dimensiones que no son otra cosa que tejidos.

Las voces subalternas que componen los flujos biográficos que se encontrarán en los resultados de esta producción escrita hablan de injusticias, castigo, abandono, arbitrariedad, dolor, enfermedad y muerte. Pero también de educación, de amor, de la apuesta al juego de lo posible, de la reiteración del delito, de conflictos, de salud-sufrimiento-enfermedad y de cuestiones relativas a la existencia humana. El trabajo consistió no ya en recoger relatos como voces que se capturan y analizan sino más bien en la comprensión, desde la complejidad, de las existencias que se expresan allí donde se abre un agujero de posibilidad en la disponibilidad del horizonte de sentido.

Finalmente, en las conclusiones, recapitulo aspectos centrales de lo expuesto en cada apartado y expongo reflexiones derivadas de la investigación.

PRIMERA PARTE

Capítulo 1

ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA

En este segmento exploro y evalúo críticamente algunos enfoques teóricos a propósito del estado de la cuestión en torno al tratamiento de la salud mental, la cárcel, la educación en contexto de encierro y sus nexos. También se señalan los estudios previos sobre mi sujeto de estudio, que consiste en el Centro Universitario Devoto en general y el Programa de Extensión en Cárceles en particular.

1.1 Antecedentes en el campo de estudio

El estudio de este trabajo está enmarcado en un campo categorial, que se halla constituido e imbricado por una confluencia de diálogos entre discursos y prácticas de la criminología, la salud y la educación, ya que hacen parte de la cárcel, la salud mental y la educación en contextos de encierro.

En diferentes épocas y latitudes, distintos/as autores/as se han encomendado en el **estudio de la cárcel** (Foucault, 2002; Pavarini, 2002; Wacquant, 2004; 2010; Fassin, 2018a, 2018b; Zaffaroni, 1998; Daroqui, 2014; Daroqui, López, Motto y Andersen, 2021a; 2021b), también sobre las instituciones totales (Goffman, 2001) y acerca de la prisión y la escuela como parte de éstas; las instituciones disciplinarias, que implican, además de la investigación sobre la fábrica, el hospital y el manicomio, el estudio y vinculación entre educación y cárcel (Foucault, 2002; Baratta, 2004); la educación en contextos de encierro (Gutiérrez, 2012; Scarfó, 2012; Daroqui, López, Motto y Andersen, 2021a; 2021b); y las pedagogías críticas/emancipatorias (Giroux, 2003; Apple, 2008; McLaren, 2008; 2012; Freire, 1975; 1985; Korol, 2010; Suárez, Hillert, Ouviña y Rigal, 2016; Rebellato, 2009; Enriquez, 2007).

Los pobladores habituales de las cárceles son pobres, jóvenes y varones, y en su gran mayoría han atentado contra la propiedad y/o son pequeños distribuidores o vendedores y consumidores de tóxicos prohibidos (Zaffaroni, 1991). En trabajos

internacionales, se sostiene la importancia de la perspectiva de Derechos Humanos de los sujetos privados de la libertad. Dichos derechos de los prisonizados se hallan orientados por distintas Convenciones y Organismos. Destaco el trabajo de Lopera Medina y Hernández Pacheco (2020), ya que en él se resalta el estándar constitucional mínimo que debe garantizar una política criminal respetuosa de los Derechos Humanos de los sujetos privados de la libertad, que debe abocarse al derecho a la salud e higiene, a la alimentación, a la disponibilidad de servicios de salud, el derecho a la alimentación, y a no vivir en situaciones de hacinamiento.

Por su parte, Priore (2023) señala que desde el momento en que un sujeto es privado de la libertad, el Estado es quien asume el rol garantista de sus derechos, incluyendo el derecho a la salud, preceptos que se hallan determinados en diversos tratados e instrumentos nacionales, donde es establecido que el servicio de atención sanitaria de los prisonizados debe ser equivalente al brindado en la comunidad. Además, en ese texto se explicita la importancia de sostener un modelo que fomente la promoción y prevención de la salud, atendiendo a que la mayoría de las personas privadas de la libertad pertenecen a sectores socioeconómicos desfavorables (Priore, 2023). Ello porque diferentes informes y estudios de investigación dan cuenta de las características sanitarias de los sujetos privados de la libertad de las cárceles de Latinoamérica, donde la mayoría son sujetos jóvenes, que pertenecen a grupos vulnerables y con riesgo de sufrir enfermedades graves y muerte prematura.

También, destaco el Informe de Bissutti y Guala (2020), quienes expresan que el marco prisional profundiza y amplifica tanto las opresiones como las desigualdades existentes en la sociedad. En primer término, exacerba las historias de violencias que muchos sujetos experimentaron de manera previa al encierro y en segundo término se establece en tanto un espacio propicio para la producción de otros tipos de violencias de carácter institucional. En este Informe, sus autores/as manifiestan que comprenden a la salud no ya como la ausencia de enfermedad sino en tanto fruto de un proceso histórico, ambiental, situado, con impacto diferencial según los géneros, que se produce y constituye en comunidad y que debe ser analizado desde un enfoque integral e interseccional y que aloje múltiples dimensiones (Bissutti y Guala, 2020). En ese trabajo, los autores sostienen que eligieron abordar de modo específico el derecho a la salud integral ya que identificaron que la atención y el cuidado de la salud en el contexto carcelario constituye un nudo problemático (Bissutti y Guala, 2020).

Además, señalo el trabajo de Guimarães, MacLean Soruco y Eguivar (2020), en el que vinculan cárcel, Derechos Humanos y salud pública, en el cual analizan un grupo particularmente vulnerable a la pandemia de COVID-19 como son los sujetos privados de la libertad. Los/las autores/as de este trabajo resaltan que a lo largo de la segunda mitad del siglo XX el principio de que los Derechos Humanos deben aplicarse universalmente alcanzó una amplia aceptación. Este texto señala cómo diversos instrumentos de derecho internacional reconocen el derecho de todos los sujetos a la salud y establecen que las personas privadas de la libertad conservan ese derecho (Guimarães, MacLean Soruco y Eguivar, 2020). Contrario a lo expresado en distintos documentos que velan por el derecho a la salud de los sujetos privados de la libertad, diversos estudios demuestran el incumplimiento de gran parte de la normativa lo que redundaba en una mayor vulnerabilidad epidemiológica y sanitaria de la población carcelaria en gran parte del mundo, considerando cómo la irrupción del COVID-19 profundizó esa vulnerabilidad (Guimarães, MacLean Soruco y Eguivar, 2020).

Respecto a los aportes de Wacquant (2004) sobre la cuestión carcelaria, el autor señala que el control punitivo sobre los sujetos negros no hace más que alimentar el desprecio por los pobres y la hostilidad racial latente en parte del electorado. En el caso de Latinoamérica, Fassin (2018a) denuncia que la población carcelaria se ha más que duplicado en los años 2000, y en cuarenta años ha aumentado el 185% en Argentina, el 1900% en Brasil, el 400% en México y el 200% en Chile. Ello puede deberse a un descenso del umbral de tolerancia respecto de prácticas que hasta entonces eran ignoradas por la ley y quienes la aplican, aunque el sistema penal elude fácilmente las categorías dominantes y castiga duramente a las clases populares (Fassin, 2018a). También este fenómeno puede responder a una continuidad en la selectividad del sistema penal, que hunde sus focos en las clases populares, no porque ellas sean las únicas que cometen delitos sino porque resultan más capturables y a ellas se dirigen. Algunos estudios señalan cómo la pena privativa de libertad se revela en tanto fracaso respecto del criterio de utilidad social, frecuentemente redundando en daño, ya que favorece la reincidencia (Pavarini, 1991). Las críticas realizadas a la cárcel en tanto dispositivo de supuesta resocialización emergieron en la década de 1960, denunciando al sistema de justicia penal por ser sensiblemente clasista. Luego, estas críticas fueron retomadas por los movimientos de la antipsiquiatría (Pavarini, 1991), presentando una actualidad notable.

Acorde a Zaffaroni (1991), algunas perspectivas criminológicas, como la positivista o la del tratamiento resocializador, se han nutrido de un modelo médico, pero no han dado cuenta de un elemento clave del saber médico, me refiero al efecto iatrogénico de la propia intervención médica. Según el autor, a través de los distintos momentos o filosofías criminológicas, la prisión nunca dejó de producir efectos deteriorantes de los prisioneros a la vez que reproducía violencia y lo continúa haciendo en el presente.

Mientras las filosofías penitenciarias se iban sucediendo, los operadores carcelarios establecieron un *statu quo* con los presos, como modo de que un orden mínimo hiciera controlable la institución, en tanto modo de resguardar su conservación (Zaffaroni, 1991). Según el mismo autor, la terminología del discurso resocializador se adaptó a la práctica de acuerdo a valores burocráticos y, en base a ello, las faltas más graves e indicadoras de desadaptación consisten en aquellas que alteran el *statu quo*, donde se califica de psicópata a todo preso molesto. Para él, en general no suele existir agente carcelario que procure deteriorar a los presos sino que su primordial preocupación es el sostenimiento del orden, para lo cual debe permanentemente reequilibrar el *statu quo* de poder interno que de por sí resulta inestable. Según el mismo autor, el deterioro carcelario es solamente el inevitable efecto de las medidas que se toman para establecer y sostener el *statu quo*. Sin embargo, esto último se torna, como mínimo, en una acentuada tensión y profunda contradicción ante las torturas y humillaciones que produce el Servicio Penitenciario en las prisiones (Daroqui, 2023).

Las cárceles en Argentina aparecen superpobladas, en las cuales predominan condiciones higiénicas, sanitarias y alimentarias deficientes; un alto grado de violencia penitenciaria; personal carcelario mal remunerado y poco especializado o directamente militar o policial. También se registra en ellas un predominio muy grande de prisonizados sin condena; escasas posibilidades de instrucción y de trabajo institucional; sensibles diferencias en el trato de los presos y corruptelas de diferente gravedad en las prácticas internas, como el tráfico de privilegios, venta de alcohol y otros tóxicos, intermediación en la satisfacción sexual, comercio con los permisos de visitas, entradas de paquetes, etc.; manejos presupuestarios pocos claros, en especial con la provisión de alimentos; permisos de salida para delinquir, entre otras características (Zaffaroni, 1991).

Zaffaroni (2018) sostiene que la culpabilidad es el conector entre lo injusto y la pena y, por ello, el concepto más sustancialmente penal de la teoría del delito. Acorde a

este autor, si bien es afirmado casi con unanimidad que la pena debe poseer la medida de la culpabilidad, el concepto de culpabilidad se dispersa en múltiples acepciones, lo que demuestra el desconcierto de la doctrina penal. Recupero, de este texto del autor (2018), su breve historización sobre el positivismo penal, fruto de la coalición de policías y médicos que imperaba desde finales del siglo XIX y hasta bien ingresado el siglo pasado, en el paradigma del reduccionismo biologista en su versión del racismo colonialista, para el cual los delincuentes eran seres inferiores parecidos a los colonizados. En ese mismo marco, el autor expone que la pena debía ser medida por su proclividad al delito, denominada peligrosidad, establecida por sus médicos y jueces con un claro criterio de orden moralino y policial, característico de la burguesía europea (Zaffaroni, 2018).

Por su parte, Alcira Daroqui (2002) cuestiona el sistema penal vigente, y señala que no alcanza con reconocer la maquinaria carcelaria como despliegue de toda una tecnología punitiva que posee el objetivo de someter, degradar y suprimir a los considerados *indeseables* de la sociedad. En el mismo texto, la autora señala que la cárcel cuenta con al menos dos funciones primordiales: como parte del archipiélago institucional que gestiona y ha gestionado la exclusión desatada en el siglo XVIII y como pena por excelencia dentro del arsenal punitivo del sistema penal moderno a partir del siglo XIX. Ya en otro texto, Daroqui (2014) expone que se dan en las cárceles violencias penitenciarias de tipo intenso y directo como las requisas, el aislamiento, los traslados y las agresiones físicas y que son producidas en articulación con otra serie de violencias que configuran determinadas condiciones de vida intramuros y que resultan nodales en el contexto de la gobernabilidad penitenciaria. En el mismo trabajo, la autora relata la crudeza que es desplegada por el programa de gobernabilidad penitenciaria sobre la población detenida, como las deficiencias alimentarias, la precariedad infraestructural y material, las falencias sanitarias, y la desvinculación social y familiar.

Referirnos a la cárcel merece una perspectiva crítica en relación a su función, debiendo destacar que

la reclusión en unidades penales es utilizada como una ‘solución’ estatal mayormente aplicada a la resolución del conflicto social, constituyéndose entre otros sentidos como un ‘depósito punitivo’ de hombres y mujeres. También, es probado que en cada momento histórico el encierro se dirige a determinado sujeto social. Así, la cárcel es el lugar en el cual terminan aquellas personas que, en su mayoría, no han gozado plenamente de

educación, trabajo, salud, vivienda y otro tipo de garantías y derechos (Scarfó y Aued, 2013, p. 88).

Respecto al **entrecruzamiento entre educación y salud en general**, destaco los relevantes aportes de Foucault (2002; 2007). También en Salud Mental son fundamentales los estudios realizados por Foucault (1992a, 1992b, 1996, 2002, 2003, 2007), de los cuales destaco, para la presente investigación, sus elaboraciones sobre el asilo psiquiátrico, la prisión, y la escuela (2002). Foucault produce un análisis acerca de instituciones, prácticas, saberes y disciplinas desde la dimensión del poder. Es dable situar que el asilo psiquiátrico (conocido luego como manicomio), la escuela y la cárcel son abordadas en esta tesis en tanto *instituciones disciplinarias* (Foucault, 2002). Según Foucault (2002), estas instituciones, además de la fábrica y el hospital, producen disciplinamiento, vigilancia y control social, históricamente orientadas a configurar cuerpos dóciles para la dominación, en relación con la expansión del capital, y para ello se dedicaron/dedican a procurar ajustar y corregir comportamientos y pensamientos. Este autor analiza la carga histórica del hospital psiquiátrico, la cárcel y la escuela, consolidadas en los siglos XVII y XVIII, dirigidas a fabricar cuerpos dóciles en pos de la dominación, y para ello se llevan a cabo procesos de control social y normalización, buscando lograr una utilización política de los individuos. Según el mismo autor, en las *instituciones disciplinarias* debe ser considerada la distribución espacial de los sujetos en articulación con el aparato de producción para la acumulación del capital, donde la expansión de la economía capitalista requirió y necesita del poder disciplinario de diversas instituciones que garanticen la sumisión de los cuerpos y de las fuerzas (Foucault, 2002).

A su vez, cabe destacar las propuestas de Franco Basaglia (1970; 2008) como valioso antecedente en los desarrollos del **campo de Salud Mental** e institucionalización psiquiátrica, quien fuera el exponente de los procesos colectivos de la reforma psiquiátrica en las décadas de 1960 y de 1970 en Italia. El campo transdisciplinario de la salud mental no sería tal sin los aportes de dicho autor, quien luchó por problemáticas sociales no confinándolas exclusivamente a la esfera psiquiátrica, sino comprendiéndolas como parte de una estructura social, erigiendo también la crítica hacia la supuesta neutralidad científica, pues ésta propende hacia los valores dominantes. Históricamente, la psiquiatría ha sido funcional a la clase dominante (Basaglia, 1977), entonces uno de los desafíos en el campo de la Salud Mental consiste en replantear la función social de aquella en

dispositivos que no reproduzcan las lógicas manicomiales, y terminar con el manicomio, ya que éste es un lugar de dolor y opresión, no de cuidado (Basaglia, 2008). A su vez, para diferenciarse de la psiquiatría positivista de corte biologicista, el campo de la salud mental necesita no sólo de la coconstrucción de otras prácticas sino también de otro lenguaje, uno liberador de los discursos de poder que han caracterizado a la psiquiatría hegemónica tradicional mediante la cual se anula/ba al semejante transformándolo en cosa, tal como sostiene el mismo autor.

Desde una perspectiva crítica en el campo de la salud mental, resultan pertinentes los aportes de Franco Rotelli (2015), quien alerta acerca de que los procesos de desinstitucionalización no deben responder a una deshospitalización como forma de abaratar costos y de desplazar a las personas abandonadas a sí mismas.

A nivel local, es importante rescatar las contribuciones de Mauricio Goldenberg, quien realizó aportes no sólo a la búsqueda de la reforma psiquiátrica, ya que una primordial enseñanza que dejó es que no existe reforma que pueda centrarse sólo en el manicomio, sino que son la estructura y la organización de la asistencia en salud mental las que tienen que ser transformadas para promover un cambio de paradigma que tiene al encierro como fundamento (Vezzetti, 2006).

En cuanto a algunos antecedentes contemporáneos a nivel local (América Latina y El Caribe en general y Argentina en particular) del campo de salud mental, uno de los aportes ineludibles respecto a la desmanicomialización en Argentina lo constituye la experiencia en la provincia de Río Negro, en la cual algunos de sus referentes son Hugo Cohen y Graciela Natella (1995; 2013), quienes participaron en el proceso de cierre del hospital psiquiátrico provincial y en la sanción de la ley 2440 en el año 1991. Según Cohen y Natella (1995; 2013), el problema fundamental de aquella época previa a la desmanicomialización era que los sujetos con sufrimiento psíquico severo no podían acceder a un tratamiento y rehabilitación en su medio habitual, y el 90 por ciento del recurso humano de salud mental quedaba concentrado en el hospital psiquiátrico. Cabe mencionar, que en Argentina, fue el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) junto al Mental Disability Rights International (MDRI) que puso en su momento a disposición un informe de investigación sobre la violación a los Derechos Humanos en los hospitales psiquiátricos.

Otro de los antecedentes consiste en la contribución de Alicia Stolkiner al campo de salud/salud mental y Derechos Humanos, quien considera que la salud mental es un subcampo dentro de la salud en general, atravesado por un enfoque integral de derechos

(Stolkiner–Ardila Gómez, 2012). A su vez, Stolkiner (2005) vincula salud mental e interdisciplina, explicitando ya en la década de 1980 que la segunda surge por la indisciplina de las problemáticas sociales que se presentan, añadiendo que el paradigma de la complejidad constituye tanto a la primera como a la que le sigue. Por otra parte, también a nivel local, Galende (2008; 2015) realiza un aporte epistemológico significativo a los fundamentos del campo de la salud mental, elaborando una historización sobre su constitución, los procesos y transformaciones que atravesó, e incluye una lectura crítica sobre las dificultades de dicho campo. Desde un eje crítico, la salud mental no se rige por una sola disciplina en particular ni por las disciplinas comprendidas como fronteras rígidas y cerradas, sino que se trata más bien de un abordaje desde prácticas y saberes transdisciplinarios (Galende, 2015). La salud mental implica una ruptura epistemológica respecto de raíces positivistas, de las explicaciones lineales/causalistas, y de las lógicas manicomiales, para abrir paso hacia las ciencias sociopolíticas, hacia otros saberes/prácticas y a la investigación social (Galende, 2008).

Galende (2015) propone una comprensión transdisciplinaria y un enfoque social de complejidad para el abordaje de toda existencia humana. Es a través de la transdisciplina y la mirada crítica que este autor sostiene que puede construirse un conocimiento racional respetuoso de esa complejidad. Resulta de interés recuperar los aportes del mismo autor no sólo por su trayectoria, sino también porque sitúa una tensión constante: para él, en el campo del padecimiento mental la verdad está siempre en discusión, existe una batalla de interpretaciones, que es a la vez fruto de un conflicto entre disciplinas, para legitimar y dominar el campo de las significaciones y los valores en su comprensión (Galende, 2015).

Para Galende (2015), son tres los actores sociales que componen la salud mental: el Estado y el orden jurídico, las leyes de incumbencias profesionales que habilitan las prácticas; los profesionales; y la sociedad civil. También, los aportes de este autor refieren a que las formas de la construcción de la subjetividad no son universales, pues son siempre fruto de los modos singulares en que los sujetos se apropian y se posicionan en su vida social, su protagonismo en la vida en común, al mismo tiempo que se vincula de manera singular con los significados y valores de su cultura (Galende, 2015). Resulta importante destacar la historización que elabora Galende (2008) en la cual realiza una **intersección entre locura y delito** como destinos posibles para quienes no respondan a las normas del comportamiento o de la Ley, ya que delito y locura pasan a ser de orden

público y el Estado se hace cargo de estos sujetos con el fin de proteger a la sociedad de su presencia.

En relación a la **educación como práctica emancipadora**, se distinguen los trabajos de Freire (1975; 1985; 2013; 2014; 2015), Peter McLaren (2008; 2012), y Henry Giroux (2003), cuyos aportes son fundamentales para una perspectiva crítica. En este enfoque, son interesantes los aportes de McLaren (2008) respecto a, por un lado, el *capitalismo trasnacional* y la producción de identidad en los sujetos; y, por el otro, su recuperación de la praxis freireana, a la vez que propone que los saberes puestos en práctica por Freire no se reducen a la educación, sino que hay distintos saberes, disciplinas y campos desde los cuales es posible retomar al autor brasileño. Por su parte, Giroux (2003) desarrolla los fundamentos teóricos de la pedagogía crítica en los cuales articula capitalismo, positivismo y enseñanza: específicamente, refiere a la visión positivista de la ciencia, y cómo la idea concomitante de *progreso* forma parte de la lógica que niega lo significativo de la *conciencia histórica*. A su vez, no podemos omitir el aporte de Rancière (2007) con su texto *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*.

Señalo el enfoque de José Luis Rebellato (2009), específicamente su reflexión sobre el contexto latinoamericano, su crítica al neoliberalismo y su valoración de que las prácticas de educación estén ligadas a una transformación cultural de la sociedad y no sólo a un proceso político. También se destaca el trabajo académico de Luis Rigal (2011) respecto al sentido político de la educación, y su posicionamiento acerca de la propuesta político-pedagógica de Freire.

Asimismo, resalto el trabajo académico realizado por Adriana Puiggrós (2015a; 2015b), quien aborda la educación en el contexto de América Latina y ofrece una perspectiva desde la cual es posible contribuir a una crítica al Imperialismo. Del trabajo de Puiggrós (1990), tomo sus aportes para pensar a la educación en tanto práctica social compleja, que no implica sólo la aplicación de metodologías o técnicas, sino que es desarrollada en el contexto de condiciones de producción tales como procesos de reproducción y/o transformación de relaciones sociales de producción y otras luchas sociales, políticas, culturales, genéricas, étnicas, etc. Puiggrós (1990) resalta que esas condiciones de producción son internas y no externas al proceso educativo, sino que son producto y productoras de sujetos. En su trabajo, la autora recupera la categoría de sujeto como eje central, ya que la educación es una práctica productora, reproductora y

transformadora de sujetos. Del mismo trabajo (Puiggrós, 1990), la autora destaca que las ideologías y pedagogos no aparecen en estado puro, sino que producen diversas combinaciones que se expresan en los sujetos políticos y sociales. Sostiene también que esos sujetos no son esenciales manifestaciones de las clases u otras divisiones de la sociedad, sino el producto de la condensación y el desplazamiento de sentidos en favor de la construcción de productos complejos.

Finalmente, la educación es mediación, se efectúa constituyendo un sujeto mediador, denominado sujeto pedagógico, que alude a la relación entre educador y educando, fruto de la vinculación entre sujetos sociales complejos que ingresan a las situaciones educativas, donde toda pedagogía define a su sujeto (Puiggrós, 1990). Esa relación entre educador y educado está siempre mediada por el curriculum (manifiesto u oculto, más espontáneo o más planeado, en germen, desarrollado o fragmentado, consciente e inconsciente), será denominada sujeto pedagógico, como señalé anteriormente. El sistema educativo y todos los espacios pedagógicos de la educación moderna, ya sean la familia, lugares de la comunicación social, ámbitos políticos, etc., cumplen relativamente con la transmisión del recorte cultural del cual son portadores (Puiggrós, 1990). Destaco, también del mismo trabajo de la autora, la irreductibilidad de los procesos educativos, de sus actores y de las relaciones que comportan, de los paradigmas y estrategias político académicas, curriculares y tecnológicas, a causas últimas y sustanciales, de modo que no es posible fijar unívoca y definitivamente las posiciones pedagógicas a los sujetos políticos o sociales (Puiggrós, 1990).

Por otra parte, recupero el trabajo de María Carolina Zapiola (2009), quien señala la confluencia de los **discursos educativo, psicológico, criminológico-penal, médico y psiquiátrico**. Se resalta, de la producción de esta autora sus aportes sobre la epistemología positivista que cimentó tales discursos en el siglo XIX en Argentina y que tomaron a las infancias y juventudes como centro. El eje de la preocupación sobre ciertos niños y jóvenes en vinculación con la figura de peligrosidad en el proyecto argentino de conocimiento del criminal es expresado en la cantidad y diversidad temática de las producciones dedicadas a esos tópicos en las revistas y libros científicos publicados en esa etapa. El trabajo de Zapiola (2009) demuestra la imbricación de los mencionados discursos acerca de la criminalidad infantil y las enfermedades físicas y mentales que afectaban a las niñeces y juventudes. Tales preocupaciones hallaron resonancia en el espacio legal y científico internacional, es decir que formaban parte de un universo más amplio que excedía las producciones locales (Zapiola, 2009). Ya en aquella época yacía

una efervescente preocupación por diferenciar y clasificar a los sujetos enfermos y a los delincuentes activos o potenciales que constituían a los seres peligrosos para el cuerpo social (Zapiola, 2009). En consonancia con las posiciones internacionales dominantes a inicios del siglo XX, el pensamiento positivista argentino reconocía en la herencia y en las influencias del medio los motivos del delito. Ya en los apuntes de pedagogía de Rodolfo Senet (1912) emerge la inquietud por la (a)normalidad, la moral y la adaptación, a la vez compartidas por otros positivistas.

Por otro lado, resulta importante señalar los antecedentes que sitúa Zaffaroni (2006; 2011) respecto al **vínculo entre criminología y psiquiatría**. Específicamente, el autor expone que la criminología, aunque con otro nombre, pero en tanto conocimiento sobre el mal criminalizado y criminalizable emergió con el propio poder punitivo, es decir, con los demonólogos, que fueron los primeros criminólogos. Si bien existen distintas voces al respecto, el autor sostiene que coetáneamente al surgimiento y extensión de la cárcel como pena, el manicomio se laicizó y paso de ente de caridad a ente de tutela, donde se contenían los casos en que era considerado insuficiente la amenaza a las leyes y los consejos de los religiosos. Acorde al mismo autor, con el industrialismo, la concentración urbana llevó a recoger a los denominados enfermos mentales y a los infractores contra la propiedad en instituciones totales estatales, como las cárceles y los manicomios. En aquellos tiempos, la policía constituía una nueva institución, dedicada a la selección y disciplinamiento urbano que carecía de discurso. Sin embargo, los psiquiatras no podían sino toparse con infractores en su actividad cotidiana y elaboraron así un discurso que los alojaba. Zaffaroni (2006; 2011) expone que, a causa de los psiquiatras encomendados a la medicina forense, los médicos propusieron su discurso a las policías y, de esta manera, combinaron el saber con el poder, sustrayéndole la hegemonía discursiva a los juristas y filósofos y oficializaron la criminología etiológica, habitualmente conocida como positivismo.

También, resulta interesante la historización que realiza Máximo Sozzo (1999) respecto de la intersección entre **dispositivo penal y dispositivo psiquiátrico**. Específicamente, se destaca la mención que realiza este autor acerca del supuesto de peligrosidad que conlleva la figura del loco-delincuente; más precisamente la crítica que incluye respecto del *nexo automático* existente entre enfermedad mental y peligrosidad. Cabe mencionar el proceso de medicalización del delito y de patologización del delincuente (Sozzo, 1999), y, por último, rescato la mención que realiza dicho autor sobre

las críticas a los hospitales psiquiátricos y sobre los movimientos de desmanicomialización en Europa (en Italia, Francia, e Inglaterra).

A su vez, señalo el trabajo de Pérez Martínez, quien explicita que

el gran número de personas con trastornos mentales encarceladas en prisiones es (...) un subproducto de, entre otras cosas, la falta de disponibilidad o de las limitaciones de las instituciones de salud mental, de la implementación de leyes que criminalizan las conductas molestas, de la extendida y equivocada idea de que todas las personas con trastornos mentales son peligrosas y de la intolerancia de la sociedad ante la conducta difícil o perturbadora (2012, pp. 708-709).

En dicho trabajo, Pérez Martínez sostiene la importancia de “la recuperación del concepto de ciudadanos en relación con las personas que padecen enfermedad mental y tienen antecedentes penales” (2012, p. 711).

Por otro lado, doy cuenta de la existencia del **Grupo de trabajo sobre salud mental en prisiones** (GSMP). En este sentido, en un trabajo elaborado por Arroyo Cobo, se pone de manifiesto que “el Comité de Ministros del Consejo de Europa hace especial mención de la atención que hay que poner en el cuidado de la salud mental de las personas privadas de libertad” [específicamente en cárceles] (2005, s.p.). Uno de los objetivos trazados en ese texto radica en dirigirse hacia la Atención Primaria de las problemáticas de salud mental en las prisiones (Arroyo Cobo, 2005).

A su vez, señalo el trabajo de Silvia Faraone (2015) sobre la creación e irrupción del **dispositivo de salud mental en cárceles** en la provincia de Santa Fé, Argentina. De dicho trabajo, recupero la experiencia de sustitución de lógicas manicomiales y, específicamente, su característica instituyente, que consistió en “una estrategia des/institucionalizadora que cuestiona la opresión y la ausencia del derecho a la asistencia en salud mental en población privada de libertad” (2015, p. 75). Se trató de una experiencia de salud mental en la cárcel pero sin las lógicas del control social duro, a la vez que consolidó la restitución de derechos de las personas privadas de libertad ambulatoria. En el artículo, la autora analiza las implicancias de la constitución de equipos interdisciplinarios y la producción de una lógica de intervención externa al sistema penal pero incorporada en él.

Específicamente, se trató de una experiencia pionera en instituir una estrategia de abordaje a sujetos privados de su libertad en unidades penitenciarias diferentes de la provincia de Santa Fé. Se trataba de situar en la escena que el manicomio no comienza y finaliza en sus muros, ya que son múltiples los componentes que lo sostienen y múltiples son también los agentes de su reproducción (Faraone, 2015). El reemplazo de las lógicas manicomiales en esta experiencia conllevó una apuesta a la generación de un proyecto que debía ser transformador respecto del propio ámbito hospitalario con procesos de externación de muchos de los usuarios alojados allí. La experiencia también dio lugar a la apertura de un trabajo pionero en nuestro país: la aplicación del Programa de Salud Mental para Ciudadanos Detenidos o Bajo Medidas de Seguridad. Dicho Programa consistió en la consolidación de un proyecto con cuatro líneas estratégicas de trabajo: “los departamentos de salud mental en cárceles, la asistencia en comisarías, la sustitución y cierre del pabellón psiquiátrico de la cárcel de Coronda, y la conformación de juntas especiales” (Faraone, 2015, p. 65). Al mismo tiempo, una de las dimensiones analizadas en este trabajo consistió en poner en juego la existencia de un consumo problemático de psicofármacos en el contexto carcelario, en el cual opera una falta de profesionales de la salud mental, lo que redundaba en la ausencia de una estrategia terapéutica (Faraone, 2015).

La misma autora repone una variable abordada por Pérez Martínez, enunciando el interrogante acerca de si acaso la cárcel estaría ocupando el espacio vacío que deja el manicomio. El trabajo de Faraone también resulta una guía para la presente tesis ya que citando a un integrante del equipo de cárceles sitúa que la incorporación al dispositivo no estuvo pensada en la lógica de la cárcel, donde todo aquello a lo que se accede es en función de la lógica de premios y castigos, sino que más bien atañe a una restitución de derechos. Finalmente, se recupera este texto por su potencial instituyente, a la vez que por su reflexión crítica respecto a los avances y obstáculos que supuso la experiencia, con una fuerte apuesta por la subjetivación colectiva des/institucionalizadora (Faraone, 2015).

En una similar sintonía, reparo en el material de Valero y Faraone (2011) sobre *el corralito*, un pabellón psiquiátrico situado en el interior de la U. P. Nro. 1 de la Ciudad de Coronda, Santa Fé, Argentina. Se trató de un espacio diferenciado en el marco del contexto carcelario. En este texto, las autoras analizan la experiencia que tiene por entrecruzamiento el dispositivo de salud mental y el dispositivo penal, donde la temática anterior es recuperada y sitúan el concepto de violencia institucional, valorándolo también como posible herramienta conceptual por su potencialidad (Valero y Faraone, 2011). Resulta particularmente interesante la recuperación que hacen las autoras de la noción

foucaultiana de “dispositivo de poder disciplinario”, comprendiendo al mismo en tanto un heterogéneo conjunto de discursos y prácticas extradiscursivas, que pueden incluir reglamentos, instituciones, discursos, instalaciones arquitectónicas, enunciados de carácter moral, filosófico, científico, y que se producen en un

espacio cerrado, recortado vigilado, en todos sus puntos, en el que los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados, en el que todos los acontecimientos están registrados, en el que un trabajo ininterrumpido de escritura une el centro con la periferia, en el que el poder se ejerce por entero, de acuerdo con una figura jerárquica continua, en el que cada individuo está constantemente localizado, examinado y distribuidos entre los vivos, los enfermos y los muertos (Foucault en Valero y Faraone, 2011, p. 97).

Tal como se explicita en el texto de las autoras (Faraone y Valero), la utilidad del concepto *dispositivo de poder disciplinario* radica en su utilidad para pensar las relaciones sociales desplegadas al interior del dispositivo psiquiátrico y del dispositivo penal. También, teniendo en cuenta las violencias que se ejercen en la cárcel sobre los prisionados, resulta importante recuperar el concepto de violencia institucional que es definido en el trabajo de las autoras antes mencionadas. Con el término violencia, aluden al sometimiento de una de las partes del vínculo violento (Valero y Faraone, 2011). Específicamente, la violencia institucional puede ser definida como una forma de violencia que es continua, pues se manifiesta por medio de costumbres y rutinas pero que no es vista. Dichas rutinas constituyen parte central de las pautas culturales del mundo institucional, donde son las relaciones sociales las involucradas y que en última instancia resultan invisibles por estar naturalizadas (Valero y Faraone, 2011).

Asimismo, es dable situar el trabajo de Ana Silvia Valero (2013) sobre las Juntas Especiales, donde se destaca la **interseccionalidad entre salud mental y poder judicial**, del cual se resalta que aquello que inicialmente incumbía al ámbito de la salud comenzó a atravesar las fronteras disciplinarias fomentando cambios en las prácticas y saberes del ámbito judicial. De esa misma producción escrita se recupera, en primer término, el reconocimiento acerca de que la figura del *loco peligroso* debe ser cuestionada tal como señalan distintas literaturas al respecto para abordar críticamente el vínculo entre las instituciones de salud y el poder judicial. En segundo lugar, se destaca, en el mismo texto,

que la sanción de la Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones (26657) incorporó un horizonte de expectativas a la vez que la orientación de transformaciones promotoras de la atención de la salud mental desde puntos de vista no restrictivos de los derechos de los sujetos con padecimiento psíquico.

El texto de la autora remarca que desde su creación, las Juntas Especiales causaron un desafío a los conflictos tradicionales entre las intencionalidades terapéuticas y punitivas y de pertinencia en cuanto al Derecho y la Salud que poseen lugar entre los representantes del Poder Judicial y los equipos de salud mental ante los sujetos con padecimiento psíquico que fluyen por circuitos penales. Sin embargo, es señalada la insistencia entre los integrantes del Poder Judicial de la construcción sociocultural del *loco peligroso*. Al mismo tiempo, se recupera que una de las mayores dificultades en los procesos de reforma están signadas por la complejidad que implica alcanzar transformaciones en las prácticas y en los saberes de los profesionales que participan en las decisiones jurídicas y terapéuticas relativas a los sujetos con padecimiento psíquico que transitan procesos penales. Este texto resulta valioso porque analiza las transformaciones que dan soporte a la producción de bases prácticas y conceptuales nuevas que conllevan transformaciones en las formas de relación desarrolladas entre los representantes del Poder Judicial y los Equipos de Salud. Específicamente, se señala la producción de nueva jurisprudencia y la generación del Derecho en forma acorde con estándares internacionales de respeto de los derechos de los sujetos con padecimiento psíquico. Se concluye, por último, que la incorporación de las Juntas Especiales alteró el vínculo de tensión entre conocimientos y áreas de incumbencia y alcance de decisiones entre los Equipos de Salud y el Poder Judicial. Dichas transformaciones atañen a la ampliación de incumbencia del sector de salud vinculado con el alcance del Poder Judicial.

Además, es dable situar la existencia del ***Programa de Estudios e Investigación del Centro Universitario Devoto*** (PEICUD), el cual originó su actividad de manera extracurricular hacia finales de 2018 en el Centro Universitario Devoto, a raíz de la demanda de estudiantes y graduados interesados en profundizar y ampliar su actividad académica más allá del estudio y en orientación a la producción científica (Colombero, 2020). Este proyecto es desarrollado en forma de taller y en él se llevan a cabo trabajos académicos de investigación que abordan temáticas carcelarias, partiendo de una propuesta transdisciplinaria (Colombero, 2020). Participan investigadores-docentes de diversas áreas, como la jurídica, que guían a los investigadores-estudiantes en sus

producciones. El PEICUD promueve el análisis crítico, la producción de conocimiento y la creatividad científica de los estudiantes que participan del taller (Colombero, 2020).

Otro de los antecedentes vinculados con esta investigación consiste en la tesina de grado de Mariano Poblet Machado (2010). Este trabajo resulta de interés porque analiza la **experiencia del Centro Universitario Devoto**. Poblet Machado (2010), en ese trabajo, resalta la presencia de la Universidad Pública dentro de la cárcel, y cómo la primera puede propiciar pensamiento crítico en esos espacios. Para Poblet Machado (2010), la experiencia del Centro Universitario Devoto resulta muy importante, no sólo porque posibilita a los sujetos encarcelados la oportunidad de cursar una carrera de grado, sino por el sustancial sentido político que conlleva el ingreso de la universidad en la cárcel en cuanto producción de una ruptura al interior de los muros de la prisión y que pondera a los detenidos como sujetos de derecho. Además, en esa misma producción escrita, su autor releva la existencia del proyecto de Extensión Universitaria *Ave Fénix*, el cual se establece como un puente entre la universidad y la prisión para otorgar una perspectiva crítica sobre la problemática carcelaria. Según Poblet Machado (2010), los objetivos instituyentes del Programa UBA XXII y del Centro Universitario Devoto consistieron en: fomentar la igualdad de oportunidades; la circulación del conocimiento; la producción de un intercambio en el contexto de relaciones de reciprocidad y respeto; y la constitución de un enlace con el afuera. En ese mismo trabajo se revela las permanentes disputas existentes entre el Centro Universitario Devoto y el Servicio Penitenciario, cuestión que demanda una perspectiva atenta ya no sólo por estrategias de cooptación que tienen como finalidad obturar y limitar el programa universitario sino incluso aquéllas orientadas a incorporarlo a la lógica carcelaria.

En esta tesina, Poblet Machado (2010) señala que existen dos grandes enfoques en los estudios sobre educación en contextos de encierro. Por un lado, el que postula a la educación de modo terapéutico, como un modo de cura, en tanto un dispositivo eficaz que posibilita la reinserción social del sujeto que ha transgredido la ley. Por otro, la vertiente que comprende a la educación en tanto un derecho que debe ser garantizado a los sujetos detenidos, y que propicia producir un espectro más amplio para problematizar las distintas formas de realizar las prácticas pedagógicas con las personas. La investigación de Poblet Machado (2010) posibilita mostrar cómo pensar en ciertos términos la educación en contexto de encierro, en tanto ecuación matemática reduccionista acerca de una no reincidencia a partir del estudio en cárcel, puede resultar erróneo y también peligroso. Del mismo trabajo, el autor señala la importancia del análisis

del funcionamiento del carácter selectivo del sistema penal a la vez que las relaciones sociales desiguales. Finalmente, este trabajo también resulta valioso por la mirada crítica que presenta sobre las filosofías re (readaptación social, reeducación, reinserción social o resocialización), apuntando que en nombre de la reeducación históricamente se ha aislado, controlado y castigado a los sujetos privados de la libertad, donde la reeducación en estos casos aparecería más vinculada a un control social. Por ello, Poblet Machado (2010) resalta que sería un error que la universidad pública pretenda como logro la no reincidencia de los sujetos que atravesaron esa experiencia educativa intramuros, pues, si se busca encausar al desviado, caeríamos en la *obsesión correccional*, la cual comprende que el castigo, el encierro y el sufrimiento cumplirían una función terapéutica, normalizadora, que reintegraría a seres dóciles a una sociedad inocente.

A su vez, deseo mencionar la Tesis de Maestría de Mariano Poblet Machado (2016), que analiza la relación entre la **Salud Mental y la Justicia Penal**. Específicamente, y como antecedente del campo de la Salud Mental, se destaca de dicho trabajo la consideración sobre la Ley Nacional de Salud Mental Nro. 26657 que, acorde a Poblet Machado (2016), constituye un hito central en el campo de la salud mental en Argentina, tanto como modo de orientar la atención sanitaria de las problemáticas de salud mental como así también reconocer y garantizar los Derechos Humanos de los sujetos usuarios de los servicios de salud mental. Del trabajo de Poblet Machado (2016), se destaca la reposición que realiza de los antecedentes que resultaron un insumo significativo para la sanción de la Ley Nacional de Salud Mental, que posee como antecedentes distintos instrumentos internacionales y normativas provinciales ya existentes sobre salud mental. Uno de ellos fue la Declaración de Caracas de 1990, una reestructuración de la atención psiquiátrica, consensuada por la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud, acompañadas por diversas asociaciones civiles, organizaciones, profesionales de la salud mental, autoridades de salud, juristas y legisladores. En esa Declaración se problematiza el encierro en tanto modelo de atención psiquiátrica y se interpela al hospital psiquiátrico en tanto única modalidad de abordaje (Poblet Machado, 2016). Un segundo elemento preliminar radicó en la Conferencia Regional para la Reforma de los servicios de Salud Mental de Brasilia en 2005; ya en 2010, tuvo lugar el Consenso de Panamá, en el cual participaron autoridades de salud de América Latina, instituciones académicas, organizaciones de Derechos Humanos, la Organización Mundial de la Salud, la Organización Panamericana de la Salud, usuarios y familiares, donde se instó a propulsar la implementación de la

estrategia y el plan de acción sobre la salud mental a la vez que robustecer el modelo de atención comunitaria de modo de garantizar la supresión del sistema manicomial, a reconocer en tanto un objetivo primordial la protección de los Derechos Humanos de los usuarios de los servicios de salud mental y a ser incluidos en la comunidad (Poblet Machado, 2016). Otro de los antecedentes señalados por Poblet Machado (2016) consiste en los Principios y Buenas Prácticas sobre la Protección de las Personas Privadas de Libertad en América Latina, en el año 2008 de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

También, merece ser destacada la tesis doctoral de Mariano Poblet Machado (2021), quien realiza un aporte sustancial al **entrecruzamiento entre la salud mental y el campo penal**. El título de su tesis es “Salud mental, inimputabilidad y medidas de seguridad en Argentina. Trayectorias jurídicas e institucionales a partir de un estudio de un caso (2016 – 2017)”. Poblet Machado (2021) analiza la situación de un sujeto que atravesó una experiencia singular en PRISMA (Programa Integral de Salud Mental Argentino), un dispositivo de tratamiento de salud mental para sujetos privados de libertad que funciona al interior del Servicio Penitenciario Federal en Argentina. En primer lugar, recupero de esta tesis la caracterización que realiza Poblet Machado (2021) sobre el tratamiento penitenciario. Este último impone una serie de características y logro de objetivos, que los sujetos prisonizados deben cumplimentar a partir de la imposición de la condena (Poblet Machado, 2021). De acuerdo al autor de la tesis, el nivel o grado de alcance de estos objetivos servirá como insumo para la realización de informes por parte de profesionales del ámbito de la criminología de los establecimientos penitenciarios. Asimismo, estos informes constituirán una evaluación que debe dar cuenta a los jueces de la capacidad o no del sujeto de alcanzar su resocialización, reintegración, resocialización, que son los que dan los nombres a los enfoques *re* en esta materia. Además, la cárcel puede ser estudiada como *institución total* que, acorde a lo desarrollado por Poblet Machado (2021), quien sigue a Goffman, sus características fundamentales son:

- En ellas [las instituciones totales], todos los aspectos de la vida –dormir, jugar y trabajar, entre otros– se desarrollan en el mismo lugar y bajo la misma autoridad única. A su vez, estas actividades están sometidas a una vigilancia casi constante.

- Cada etapa de la actividad diaria se lleva a cabo en la compañía inmediata de un gran número de otros a quienes se da el mismo trato y de quienes se requiere que hagan las mismas cosas juntos.
- Todas las etapas de las actividades cotidianas están programadas. Se imponen desde la autoridad y mediante un sistema de normas formales explícitas, que integran un solo plan racional concebido para el logro de los objetivos de la institución.
- Existe una escisión entre un grupo manejado ('internos') y un grupo supervisor ('personal'). Estos grupos constituyen dos mundos social y culturalmente distintos (aunque suelen compartir el mismo nivel socio-cultural) (Poblet Machado, 2021).

En el mismo trabajo de Poblet Machado son señalados una serie de efectos en los sujetos prisioneros a causa de la cárcel; algunos de estos son: individualización (fragmentación, obstaculización de la constitución de grupos); pérdida de la autonomía (quiebre de la relación habitual entre el actor y sus actos, obediencia a reglamentos y permisos impuestos por la institución, asunción de una rutina cotidiana ajena a sus deseos); despersonalización (pérdida de roles antiguos, mutilación del Yo, desposeimiento de toda propiedad, estigmatización); y pérdida de la intimidad (a partir de una minuciosa vigilancia continua de los actos de la vida diaria) (Poblet Machado, 2021). Por último, Poblet Machado (2021) expone la vinculación entre la salud mental y lo penal, un entrecruzamiento tan hondo que se considera al nacimiento de la psiquiatría en tanto fruto de la propia criminología. Tal como se verá más adelante y en clave foucaultiana, existe una historia de la psiquiatría, que señala que el tratamiento de los problemas de salud mental estuvo históricamente signado por el encierro en instituciones totales, con la justificación de una supuesta *peligrosidad* (Poblet Machado, 2021), categoría-puente entre el campo de la psiquiatría y el ámbito penal.

Además, destaco el trabajo de Rojas Machado (2020), en el cual se aborda el funcionamiento de una intervención civil de tratamiento especializado en salud mental situado en el Complejo Penitenciario I de Ezeiza. En dicha producción, se realiza una articulación entre dos abordajes institucionales: el Servicio Penitenciario Federal y el Programa Interministerial de Salud Mental Argentino, entrecruzamiento en el que existe una disputa de poder que da lugar a un entramado cotidiano heterogéneo en el cual se

tensan diversos abordajes disciplinarios, discursos científicos, valores morales, criterios políticos y ético-profesionales (Rojas Machado, 2020).

También en relación a PRISMA, es posible señalar el trabajo de López, Vidal y Redensky (2022), en el cual analizan la propuesta de ese dispositivo, el cual según las autoras consiste en procurar un tratamiento en Salud Mental en el contexto carcelario, que otorgue espacios para elaborar el sufrimiento psíquico, conocer los recorridos biográficos y garantizar el acceso a derechos en ese marco. Este trabajo resulta de interés porque propone realizar interrogantes para reflexionar, por ejemplo, acerca de las tensiones que se generan entre la Ley Nacional de Salud Mental Nro. 26657 en vinculación con el carácter comunitario de los abordajes y la progresiva desmnicomialización y la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad Nro. 24660, cuyo texto manifiesta que las condenas deben ser cumplidas en prisiones u otros dispositivos penales, asumiendo una des-sociabilización de los sujetos afectados (López, Vidal y Redensky, 2022). Al mismo tiempo, se recupera de dicha producción escrita una reflexión que nos interpela: ¿cómo es posible pensar en Salud Mental en un marco tan deshumanizante y hostil como lo es una prisión, donde los Derechos Humanos básicos se hallan muchas veces vulnerados? (López, Vidal y Redensky, 2022). Por último, se repone del mismo trabajo la cuestión de los obstáculos surgidos a raíz de la relación con el Servicio Penitenciario Federal para llevar adelante los objetivos del Programa. Estos atañen primordialmente a las disputas de poder que se establecen entre esos dos organismos, pues uno depende de la seguridad y el otro responde al tratamiento de Salud Mental.

En cuanto a la intersección temática entre **sistema penal y dispositivos psiquiátricos**, cabe mencionar el trabajo de Lombraña (2016) sobre territorios psiquiátricos de la prisión, un texto en el cual se define que la salud mental de los prisonizados ha sido objeto de preocupación para los investigadores encomendados al estudio del castigo penal, específicamente desde que la psiquiatría a principios del siglo XX alimentó al derecho de todo un arsenal de conocimientos vinculados a enfermedades mentales para legitimar sus técnicas de identificación, clasificación e intervención sobre una cierta población del tejido social. Del mismo trabajo, se destaca que operadores y funcionarios del ámbito jurídico penal se interesan en general también en estas problemáticas a partir de un inevitable proceso de deterioro subjetivo a causa del encierro institucional. En esa misma línea se recupera otro texto de Lombraña (2014), en el cual

se analiza la situación de injerencia de las instituciones penales, en las cuales las medidas curativas son abordadas en unidades psiquiátrico-penitenciarias. De este trabajo interesa, específicamente, por un lado, la explicitación de la confección por parte del Servicio Social de Informes que poseen una fuerte impronta en la constitución del *concepto*, el cual evalúa la evolución personal y el grado de reinserción social alcanzado de los prisonizados, y que dará luego lugar a los beneficios que podrá usufructuar en vinculación a salidas transitorias, semi-libertad, libertad condicional, libertad asistida, etc. (Lombráña, 2014). Por otro lado, se expone en esta misma producción escrita la superposición de áreas y tareas psicoterapéuticas, en la que opera el sistema penal, en una parte, y en otra, un marco ideológico-teórico que es compartido por un grupo de profesionales que presentan un anclaje de la salud mental en el contexto penitenciario dirigido a la restitución de subjetividad y a la rehabilitación de los pacientes, con una perspectiva que propone el cuidado comunitario como eje terapéutico (Lombráña, 2014). No obstante ello, se explicita en el texto la presencia de funciones de control, normatización y legitimación que intervienen en toda práctica curativa, donde la enfermedad y la cura son procesos que no pueden ser explicados por fuera del juego de relaciones ideológicas y sociales que las configuran (Lombráña, 2014).

Por otra parte, doy cuenta de la existencia del **Informe sobre buenas prácticas en Salud Mental en contextos de encierro**, de la Procuración Penitenciaria de la Nación (2017). En dicho Informe, se critica la *medicalización del encierro* y del aburrimiento, observación que se desprende de la existencia de prácticas en salud mental basadas fundamentalmente en la circulación desregulada de psicofármacos en las cárceles, a la vez que se estipula en dicho Informe que “la psiquiatrización/medicalización de la vida cotidiana en la cárcel no es sino un modo de gobierno” (2017, p. 2) En este sentido, en una de las consideraciones del mencionado Informe se incluye la recomendación de estrategias que tiendan a reducir la circulación de psicofármacos en tanto respuesta habitual para acallar los efectos subjetivos del encierro, práctica habitual que reduce el lugar a la posibilidad de un abordaje de salud mental basado en la palabra de un sujeto que sufre y alguien que escuche. Finalmente, en el mencionado Informe, se deja constancia de la importancia de una concepción de salud mental en contextos de encierro que corra el eje de lo psicopatológico e individual,

considerando que las modalidades de la vida cotidiana que se establecen en la cárcel, el régimen penitenciario, el trato, la cualidad de los espacios de

alojamiento -sobrepoblación-, sus condiciones materiales, la oferta de educación, trabajo, actividad física y recreativa, y el respeto y promoción de los vínculos sociales hacen a una concepción de la salud mental integral, que va más a allá de los abordajes ‘psi’ (2017, p.12).

A su vez, la Procuración Penitenciaria de la Nación presentó en 2020 una **investigación sobre salud en cárceles**. En esa investigación relevaron las percepciones de los sujetos privados de la libertad acerca de la atención médica al interior del sistema penitenciario y la evolución de su salud en el encierro. La finalidad consistió en producir información que posibilite evaluar los procesos de salud-enfermedad, las condiciones sanitarias y la calidad de la atención a la salud en los Complejos Penitenciarios I y IV del Servicio Penitenciario Federal desde una perspectiva de derechos humanos. Los resultados que se desprendieron de esa investigación redundan en problemáticas que dan cuenta de deficiencias estructurales de la gestión de la salud en el encierro y de la necesidad de que se implementen políticas públicas dirigidas a fomentar mejoras en la atención a la salud de los sujetos presos. La información relevada confirmó la necesidad de que el área de sanidad se independice del Servicio Penitenciario Federal y esté bajo la órbita del Ministerio de Salud de la Nación. Una de las conclusiones centrales a la que llegó la investigación consistió en señalar que la dependencia funcional del sistema de salud dentro del Servicio Penitenciario Federal aparece en tanto traba institucional primordial para la posibilidad de contar con un sistema de salud respetuoso de los derechos de los sujetos privados de la libertad. El ejemplo más claro de esa situación consiste en la doble lealtad en la que se encontrarían expuestos los médicos ante los casos de malos tratos y tortura y otros acontecimientos en que están en juego los derechos de los sujetos detenidos por las formas de gestión del Servicio Penitenciario Federal.

Por su parte, en lo referido al *Informe Anual 2019. El sistema de la crueldad XIII. Sobre lugares de encierro, políticas de seguridad, salud mental y niñez en la provincia de Buenos Aires*, se trata de un material elaborado por la Comisión Provincial por la Memoria (2019), en el cual se aborda un completo apartado sobre *desatención de la salud*, en relación al *sistema carcelario de atención de la salud*, tal como versa en uno de sus subtítulos. Si bien este trabajo aborda características del sistema carcelario de la provincia de Buenos Aires, en donde se destaca que la desatención de la salud es una práctica recurrente y extendida en todo el sistema penitenciario provincial, resulta de especial interés su enfoque sobre la salud. Sobre esta última, establece que la misma debe ser

concebida de modo integral, como proceso histórico y social, fruto de las condiciones materiales de existencia (Comisión Provincial por la Memoria, 2019). Es decir, que no practica una separación cartesiana entre mente y cuerpo, y parece hallarse en sintonía con la definición integral de la Ley Nacional de Salud Mental Nro. 26657. El trabajo presenta los sufrimientos que causa la sostenida ausencia de políticas sanitarias en los contextos carcelarios, donde se niega la cualidad de paciente a los sujetos detenidos, se descrea de su palabra y se degrada su sufrimiento (Comisión Provincial por la Memoria, 2019). Se añade, en el mismo material, que en rasgos generales el acceso a la atención médica y a los espacios de atención está dificultado u obstruido por la mediación penitenciaria, la falta de políticas de atención primaria y la ausencia de recorridos médicos por los pabellones. También se resalta que la política de desinformación oficial que se sostiene en la falta de datos públicos y de información epidemiológica rigurosa –expresada en la ausencia de registros sistematizados de atención o de protocolos de actuación en las unidades sanitarias– configura el escenario en el que se realiza y gestiona la política sanitaria en el encierro (Comisión Provincial por la Memoria, 2019).

En un trabajo más reciente, en el Informe Anual de 2023 titulado *El sistema de la crueldad XVII*, elaborado también por la Comisión Provincial por la Memoria, se exponen distintos casos que atañen a los tratos crueles en el marco de detenciones arbitrarias por parte del accionar policial. En el mencionado Informe, se expone que en el transcurso del año 2022 la política criminal se manifestó una vez más en el crecimiento de la población encarcelada y las tasas de prisonización, la persistencia de una sistemática práctica de tortura en los espacios de encierro, el despliegue policial en los territorios, en cuanto al encarcelamiento provincial bonaerense. Según el mismo Informe, durante el año 2022 fueron registrados un total de 45.004 hechos de violaciones a los Derechos Humanos, que incluyen malos tratos, torturas, y negación de acceso a la justicia. Finalmente, se registra que el 71 % del total de los hechos corresponden a torturas y malos tratos como requisas violentas y vejatorias, malas condiciones materiales de alojamiento, afectación del vínculo familiar, aislamiento, traslados constantes, agresiones físicas, agresión psicológica, falta o deficiente de la salud y robo de pertenencias. Por último, en cuanto a salud mental, el Informe anual de 2023 da cuenta de que a 10 años de la adhesión de la provincia de Buenos Aires a la Ley Nacional de Salud Mental (Nro. 26657), se detectan algunos avances en la elaboración de pautas, recursos y guías de abordaje. Sin embargo, el Informe expresa que hay deudas pendientes, por ejemplo, en los hospitales neuropsiquiátricos públicos se continúan constatando lógicas manicomiales y

vulneraciones de derechos; respecto al área de consumo problemático el sector privado cubriría el vacío estatal; en el encierro prima la lógica de seguridad por sobre el criterio sanitario; y en procesos que involucran a sujetos con sufrimiento psíquico se desprende una falta de formación para reconocer una crisis subjetiva y otorgar intervención al sistema de salud.

Por otra parte, se repara en la existencia del **Informe del año 2021 del SNEEP (Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena)**, en el cual se asientan una serie de cuestiones pertinentes a relevar, tales como: se menciona que, dentro del Complejo Penitenciario Federal, más conocido como cárcel de Devoto, se halla el Hospital Central Penitenciario II que, entre otras áreas, expresan contar con una de salud mental. En cuanto a educación, se refiere, en este Informe, que se cuenta con la posibilidad de acceder al nivel primario, secundario, universitario y a un nivel de formación profesional. En el mismo Informe, se despliega en tanto una de las funciones del Servicio Penitenciario Federal el velar por la custodia y la seguridad de los sujetos sometidos a proceso procurando que el régimen penitenciario aporte a preservar o mejorar sus condiciones morales, su educación y su salud física y mental. Como segunda función a destacar, se halla el enunciado acerca de que se trata de fomentar la readaptación social de los prisonizados.

En materia internacional, la cuestión de la **salud en las prisiones** es acompañada por distintos organismos. Un ejemplo de ello lo brinda el Proyecto “Apoyo a la reforma del sistema de justicia penal y a la mejora de las condiciones de vida y de reinserción socioeconómica de las personas privadas de libertad”, un *Programa de capacitación en prevención y atención de salud*, acompañados por la Organización Panamericana de Salud y la Organización Mundial de la Salud (2016), que redundó en la elaboración de un *Manual del Participante para la Formación a Operadores/Educadores en Salud en centros de privación de libertad*. En dicho Manual, por ejemplo, y en sintonía con el proyecto Prison Health and Public Health (Salud Penitenciaria y Salud Pública) perteneciente al International Centre for Prison Studies (Centro Internacional para los Estudios sobre la Prisión), señalan argumentos acerca de por qué las cárceles y la salud pública deben estar más integradas. Uno de ellos radica en sostener que las prisiones acogen a un desproporcionado número de grupos marginados, sujetos en malas condiciones de salud y con enfermedades crónicas no tratadas. Un segundo punto sitúa que la condición en las prisiones es en sí misma poco saludable, faltando en general espacio para el alojamiento, buenos niveles de alimentos, de higiene, ocasionalmente

agua potable, a la vez que los internos se hallan sujetos a niveles altos de violencia. Uno de los aspectos de dicho Manual acentúa que la aplicación de actividades de protección y promoción de la salud y la prevención de enfermedades para las personas privadas de la libertad dentro de los establecimientos carcelarios aporta a la salud pública del país, en el sentido en que fomenta el desarrollo de acciones promotoras y preventivas que se verán reflejados en mejores condiciones de salud de la población. No obstante, resalta que las necesidades de la población penitenciaria por sus características socioeconómicas son proporcionalmente más altas que aquellas de la comunidad en general.

En relación a una vinculación entre **tratamiento penitenciario, salud mental y ciudadanía**, resalto el trabajo de Omar Alejandro Bravo (2012), quien analiza la situación carcelaria en Colombia desde una perspectiva crítica. El autor mencionado establece cómo históricamente el tratamiento penal es basado en el paradigma etiológico de la criminalidad, que se encomienda en las causas del delito en el propio sujeto que quiebra la ley, sosteniéndose en explicaciones psicológicas, biologicistas y/o ambientales, en el marco de una criminología positivista. En ese sentido, siguiendo a Cesano (2003), Bravo (2012) sostiene que esta ideología tratamental es considerada por algunos autores en tanto un mero conductismo, una búsqueda desde la manipulación de la personalidad del sujeto preso, y una negación de sus derechos y libertades primordiales. Existe en la materia que nos convoca, para Bravo (2012), una pretensión multidisciplinaria que hace confluir a teorías psicológicas, jurídicas, sociológicas, antropológicas y criminológicas en la apuesta por comprender la denominada conducta antisocial. Se destaca, en el mismo trabajo, cómo las teorías psicológicas se hallan fundamentalmente relacionadas al área comportamental, que históricamente alimentó este campo de análisis por medio de la extensión de los modelos del aprendizaje y el condicionamiento que opera en la explicación de los comportamientos criminales. Además, el mismo autor apunta cómo la cuestión de la peligrosidad ha sido un clásico pilar de la asociación entre el campo de la psiquiatría y psicología y el derecho penal. Específicamente, el mismo autor denuncia que el modo en que históricamente la psiquiatría proporcionó los signos e indicadores de peligrosidad de las personas privadas de la libertad, ya sea en prisiones o en manicomios, demuestra las dificultades para hallar un fundamento físico-biológico para los comportamientos humanos en general, lo que redundó también en la dificultad de su integración al campo de la medicina. Ya en sus orígenes es posible hallar la asociación locura-conducta asocial-peligrosidad (Bravo, 2012). El andamiaje teórico-conceptual desplegado por el mismo autor conduce a la denominada psicología penitenciaria,

componente del campo de la psicología jurídica, una de las disciplinas responsables en llevar adelante este tratamiento penitenciario. El autor señala cómo la psicología penitenciaria, siendo el área de especialización de la psicología jurídica, trata de la evaluación y el diagnóstico de los sujetos prisonizados y de la intervención psicoterapéutica dirigida a la readaptación de los mismos. Me detengo en este trabajo del autor, ya que sus aportes contribuyen a la interseccionalidad entre la salud mental y el campo del sistema penal. Más particularmente, el mismo autor menciona que las funciones específicas de la psicología penitenciaria aglutinan actividades propias del campo forense como la evaluación de la peligrosidad de los sujetos presos, de sus posibles alteraciones mentales, trastornos del comportamiento sexual, el desarrollo normal de las fases de internación, opinar sobre la pertinencia de los permisos de salida transitorios y efectuar pronósticos sobre una posible integración social de los prisonizados. Para todo ello son necesarios diversos medios, donde se combina el análisis de la historia legal de la persona con la aplicación de instrumentos psicotécnicos que posibilitan determinar esas patologías y tendencias comportamentales mencionadas. Además, el autor refiere como parte de las competencias de la psicología penitenciaria otro tipo de actividades que se incluyen destinadas a fomentar el bienestar de la población penitenciaria, tales como la organización de grupos de apoyo, de programas de salud mental, de convivencia y seguimiento del comportamiento de los prisonizados, con una eventual finalidad de fijar una intervención terapéutica. A simple vista, nos alerta el autor, pareciera haber una doble función: por un lado, una serie de actividades dirigidas a atender la demanda de la institución penitenciaria y de la justicia, en las que se debe colaborar en el control de la población encarcelada, amplificando la histórica estructura del panóptico benthamiano para incorporar una mirada al interior del sujeto, que posibilite percibir también aquellos trazos de su personalidad que se escabullen a la mirada de los responsables de su juzgamiento y custodia y que forman parte de su comportamiento y personalidad criminal. Y, por otro lado, otro campo de acción pareciera tener que ver con la salud mental del sujeto prisonizado, incluyendo la posibilidad de una intervención clínica. Sin embargo, ese doble propósito no sería tal, pues una detallada lectura de los modos de tratamiento a implementar visibiliza que las mismas, en vez de atender la salud mental de los encarcelados, pretenden más bien corregir aspectos de su personalidad que podrían influir en su proceso de reinserción social y su reincidencia criminal (Bravo, 2012). De este modo, lo que prima es el objetivo de transformar el comportamiento de un sujeto comprendido como criminal, siendo esa condición fruto de una patología individual que

reúne elementos ambientales que hacen las veces de detonantes de carácter potencial. Así, finalmente, lo que es propuesto desde esa urdimbre de sentidos en tanto salud mental se halla entonces próximo a la lógica que familiariza la salud mental con respeto a la ley, apuntalando, de esta manera, el enfoque según el cual existen grupos y sujetos intrínsecamente asociales y peligrosos sobre los que habría que actuar desde un abordaje multidisciplinario (Bravo, 2012).

En cuanto a **educación en contextos de encierro**, específicamente en la cárcel, es posible rastrear la tesis de Maestría de Felipe Andrés Díaz Salamanca (2016) en el marco de una Universidad Chilena, en la cual se advierte que una de las problemáticas importantes existentes refieren a que en algunas unidades penitenciarias “se exige ‘conducta’ para poder acceder a los programas de educación intrapenitenciaria, es decir, exhibir un buen comportamiento para lograr los beneficios carcelarios que son dados solo a quienes demuestren un acatamiento irrestricto a las normas internas” (2016, p. 3), con lo cual, en esos casos, la educación no es tomada ni respetada en tanto derecho sino más bien aplicada según una lógica de premios-castigos. Acorde a Díaz Salamanca (2016), el sistema penitenciario conceptualiza a la educación en tanto piedra angular de su funcionamiento, fijándolo como un elemento clave en el proceso de reinserción social. No obstante, el autor muestra que el acento de esta educación no se halla vinculado con un efectivo proceso de rehabilitación, donde el interno comprenda e internalice la importancia de contar con mejores y más componentes afectivos y cognitivos para una mejor calidad de vida tanto para él como para su entorno. Ello se debería a que el énfasis es otro y así queda manifestado en el significado que aquellos internos con un bajo nivel de escolaridad, los analfabetos y aquellos con educación básica incompleta le otorgan a los módulos de educación, ya que por el solo hecho de asistir incrementan sus posibilidades de postular a beneficios intrapenitenciarios, como solicitud de indulto presidencial, libertad condicional y Ley de Rebaja de Penas. Es decir, que la educación es percibida como un instrumento para otros propósitos respecto de los que fue concebida (Díaz Salamanca, 2016).

También, cabe destacar el trabajo de Mariano Gutiérrez (2010), del cual resalto la importancia de “que la educación debe tener las mismas características que afuera de la cárcel. Implica sacar a la educación de la cárcel, aunque geográficamente se preste dentro de ella” (2010, p. 148). Del mismo trabajo, resalto que la educación es un derecho, y no un instrumento de tratamiento. Por ello, “durante el tiempo de la clase, el ‘interno’ deja de ser tal y comienza a ser ‘alumno’” (Gutiérrez, 2010, p. 149). Sin embargo, también

señalo la compilación realizada por Mariano Gutiérrez (2012), en el libro *Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*. En el apartado introductorio de este texto, Gutiérrez (2012) sostiene que la educación de los sujetos privados de libertad no es materialmente un derecho, sino más bien un beneficio para sostener el orden (injusto, violento, perverso) en las cárceles. Se trata de una mirada crítica desde la cual asevera que la educación en contextos de encierro es un beneficio más en el mercado de beneficios, donde opera la lógica de premios y castigos (Gutiérrez, 2012). Recupero específicamente un punto de partida, según el cual se establece que si la educación es una obligación del Estado y un derecho de los sujetos, no puede ser una herramienta de socialización, no puede ser un beneficio penitenciario ni ser tampoco un compromiso moral lejano (Gutiérrez, 2012).

En otro material, el mismo autor expone que el discurso de la prisión siempre opera alrededor de un proyecto y un objetivo de resocialización. Para esto, se supone, sabe colocar en juego una gama de técnicas disciplinarias positivas y negativas, como trabajo, educación y vigilancia del comportamiento, que lograrían la transformación del sujeto que ha ingresado. El presupuesto radica en que el sujeto sería un objeto que puede ser maleable, moldeado y que, cuando ingresa, se trata de un objeto deficiente (Gutiérrez, 2013). No obstante, acorde a Gutiérrez (2013), la práctica cotidiana y real de lo carcelario está dirigido a otro objetivo y problemática, a saber, mantener el orden, que no explote, que no genere costos políticos. La población penal es difícil y problemática, cualquier sujeto que está encerrado está en problemas y es objeto y causa de problemas, pues hay continuamente violencias, tensiones y conflictos, entre presos, entre los prisonizados y el personal y en el mismo personal tal como corresponde a una institución que gestiona violencia pues gestiona el encierro (Gutiérrez, 2013). El modo en que es manejada la población problemática es manteniendo a los sujetos divididos con conflictos continuos, fomentando entre ellos la jerarquización y la violencia dosificada pero permanente, de manera que unos controlen a otros, y así también tener unos pocos con quienes se pueda negociar. El conflicto y las divisiones se administran distribuyendo premios y castigos individuales, degradaciones y beneficios. La lógica de negociación es extensible a toda la población penitenciaria: la atención médica, un teléfono, un televisor, las visitas íntimas, acceder a la educación o a un trabajo, el traslado a un mejor pabellón, una buena nota de concepto y conducta para la libertad condicional, todo ingresa dentro de la lógica de premios negociables (Gutiérrez, 2013). El castigo físico, la celda de aislamiento (denominada *buzón*), el traslado a un peor pabellón o a una unidad más alejada de la

familia, una mala nota de concepto y conducta, el impedimento a acceder a la educación o al trabajo, la muerte, todo ello constituye parte de los potenciales castigos o degradaciones (Gutiérrez, 2013). De este modo, el supuesto carácter resocializador resulta, como mínimo, interpelado.

Es importante advertir sobre el trabajo de Alberto Florio (2010), en el cual se aborda la educación en contexto de encierro. En un apartado de dicho texto, se expresa una visión que suele predominar sobre jóvenes en algunos contextos de encierro: “con una actitud de rebeldía hacia lo institucional y al Sistema Penal en especial, que busca su adaptación y normalización en el instituto para que aprendan a ser ‘buenos presos’ en el futuro, porque ‘seguramente van a volver a caer’” (2010, p. 45). En ese mismo trabajo de Florio (2010), se expresa que es posible implementar la historia de vida en tanto instrumento educativo y terapéutico, donde la narración de la biografía y la reelaboración de la memoria son maneras de intervención útiles y plásticas para que las personas puedan trascender su aquí y ahora. Se trata del entrecruzamiento entre educación y cárceles, donde muchos de los prisonizados han vivido una vida narrada desde o por otros tales como jueces, policías, trabajadores sociales, etc. Si se comprende que la posibilidad de narrarse es una alternativa pedagógica valiosa y vital, hay que considerar que en el acto de contarnos a nosotros mismos seleccionamos los componentes de sentido de los que nos hemos apropiado (Florio, 2010). En ese mismo trabajo, su autor repone el entrecruzamiento entre educación y cuidado, donde el segundo se halla estrechamente vinculado a la actividad de educar, promover el acceso a la cultura, y forjar las posibilidades para multiplicar las filiaciones simbólicas.

Por su parte, Camila Pérez (2021), analiza la complejidad de la educación en contextos de encierro, y brinda un valioso antecedente en este campo de estudios. Específicamente, recupero del trabajo de Pérez (2021) lo que sostiene acerca de la distancia entre lo que acontece, en relación a la escasa participación de los prisonizados en experiencias educativas, y lo que las normas prescriben, sobre la educación en tanto un derecho de los sujetos privados de la libertad, que puede ser problematizado contemplando los múltiples sentidos que han ido alcanzando la privación de la libertad en el marco argentino y que, paulatinamente, han configurado la educación en contexto carcelario en tanto un campo en tensión. Según la autora, la educación en contexto carcelario es constituida como un campo social atravesado por la oposición entre las normativas que la establecen como un derecho de todos, incluyendo a los sujetos privados de libertad y, por otro lado, la definición propuesta respecto a las filosofías *re*

(readaptación, reeducación, resocialización). En este trabajo, la autora concluye que observar la cárcel es mirar una de las instituciones más perversas e injustas en nuestra sociedad democrática; es, también, arribar a una institución contradictoria y compleja, capaz de causar dolor y muerte y, paradójicamente, operar en tanto un espacio de restitución de derechos.

En otro texto, la misma autora (Pérez, 2022a) sostiene que la educación en contextos carcelarios en Argentina es establecida como un derecho por la Ley Nacional de Educación Nro. 26206 del 2006, a la vez que por la Ley Nacional de Ejecución Penal Nro. 24660 a partir de la modificación de los artículos 133 a 142 en el 2011 por medio de la sanción de la Ley 26695. Sin embargo, con los datos publicados en el Informe Ejecutivo 2017 del Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP), la misma autora detalla que el 69 % de los sujetos privados de la libertad poseía estudios primarios o inferiores al momento de ingresar al establecimiento y el acceso a la educación en contexto carcelario resultaba escaso. Según el mismo Informe, el 79 % de los prisonizados no había participado de ningún programa de capacitación laboral dentro del Penal y el 56 % no había participado de ningún programa pedagógico formal durante el último año (Pérez, 2022a).

También, la misma autora en otro artículo analiza las contradicciones existentes entre la legislación que postula el concepto de buena conducta para avanzar en el tratamiento penitenciario y las condiciones en las que es desarrollada la vida cotidiana y el acceso a los espacios pedagógicos en las prisiones de la provincia de Buenos Aires (Pérez, 2022b). El interrogante que dirigió la investigación pretendió responder a cómo es posible avanzar en la progresividad de la pena en una unidad penitenciaria que se halla estallada por los altos niveles de sobrepoblación y hacinamiento (Pérez, 2022b). Según la misma autora, en la legislación argentina, antes de la modificación de la Ley de Ejecución de la Pena privativa de la Libertad Nro. 26.695 llevada a cabo en 2011, operaban dos sentidos explícitos y contradictorios sobre la finalidad de la educación en contextos de encierro. Por un lado, la Ley 24660 establecía al trabajo y a la educación como ejes centrales para la resocialización de los sujetos privados de su libertad, fijando al Servicio Penitenciario en tanto responsable de su gestión a la vez que proponía llevar adelante un tratamiento individual para los sujetos presos, con una relativa progresividad en el régimen penitenciario (Pérez, 2022b). Esa perspectiva correctiva y paternalista de las filosofías *re* (que postulan resocializar, reinsertar y readaptar a los prisonizados) operaba en tanto marco teórico y fundamento ideológico. Por otro lado, la Ley Nacional de

Educación Nro. 26206 (año 2006) alberga un capítulo específico sobre la Modalidad Educativa en Contextos de Encierro, valorándola como un Derecho Humano fundamental. Ello implica que la educación deja de ser contemplada como una herramienta para la resocialización de los sujetos privados de la libertad, para pasar a ser comprendida como un derecho humano y que, por tal motivo, debe ser garantizada sin quedar sujeta a intereses correccionales (Pérez, 2022b). Ahora bien, la modificación de la Ley 24660/96, por medio de la Ley 26695, en 2011, se expidió específicamente respecto al capítulo relacionado a la educación, para ratificar que se la comprende como un derecho y no en tanto pilar del tratamiento resocializador. La propuesta parecía dirimir los sentidos en tensión sobre los fines de la educación intramuros, ya que en las dos normativas (26206 de Educación y 26695 de Ejecución Penal) se explicitaba que la educación intramuros es un derecho que debe ser garantizado por el Estado. No obstante, Pérez (2022b) demuestra que la Ley 24660/96 y sus modificaciones permanecen confiriendo centralidad al tratamiento individual de los sujetos presos, de modo que las *filosofías re* continúan operando con vigencia, con una consecuente concepción del sujeto y del orden social. La investigación de Pérez (2022b) arroja que los agentes del Servicio Penitenciario son quienes deciden cómo se administran los accesos de los sujetos prisonizados a los espacios educativos a la vez que son los responsables de elaborar los informes de conducta para ser presentados en los juzgados.

También, es dable recuperar el trabajo de Gretel Schneider (2018), quien realiza una comparación entre los fundamentales rasgos de políticas educativas en contextos penitenciarios de Argentina y España. La autora señala que la elección de esas dos unidades de análisis responde a que ambos países han adherido al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC). De dicho trabajo se repone el dato general acerca de cómo el sentido común de la población exige prisión y condenas en tanto solución a la inseguridad y que, en esa demanda, la ciudadanía no se interroga acerca de qué acontece en las prisiones y si realmente la cárcel contribuye o no a la proclamada reinserción social (Schneider, 2018). Del mismo texto de la autora, se destaca que las leyes que regulan el efectivo cumplimiento de la condena en prisiones están ancladas en una idea de tratamiento en tanto proceso correctivo y rehabilitador enraizadas en un enfoque higienista y medicinal (Schneider, 2018). En cuanto a materia de oferta de espacios educativos, las prisiones de Argentina cuentan con ofertas de educación formal (sistema escolar acorde a las normas nacionales) y educación no-formal, como cursos y talleres orientados a oficios y otros conocimientos extraescolares (Schneider, 2018). De

la misma autora, recupero otro texto sobre la temática, específicamente *La hora libre*, un dispositivo pedagógico transformado en un taller de comunicación comunitaria en contexto de encierro, iniciado a finales del año 2005. La autora relata cómo el taller surgió de una demanda particular, del deseo de un grupo de hombres de detenidos de tener un lugar para la expresión y la creatividad, y se constituyó como un espacio de horizontalidad.

Además, señalo la tesis de Maestría de Francisco Scarfó, titulada “Estándares e indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en las cárceles” (2012), trabajo en el cual se vincula **cárcel, educación, y Derechos Humanos**. En esa elaboración, Scarfó (2012) sostiene que la educación es un derecho que hace a la condición del ser humano, ya que a partir de ella se constituye el lazo de pertenencia a la sociedad, al lenguaje, a la palabra y a la recreación y transmisión de la cultura, fundamental para la condición humana, por lo cual, quien no hace uso de este derecho pierde la posibilidad de pertenecer plenamente a la sociedad y a participar de modo real y fundarse como ciudadano. En esa producción, Scarfó (2012) señala que la situación de los sujetos detenidos en establecimientos penales demuestra la condición de vulnerabilidad social y de exclusión, ya que la reclusión en establecimientos penales funciona muchas veces en tanto un *depósito* de aquellos sujetos que por haber cometido un delito o por su condición de *pobre, negro, villero*, se los empuja por fuera de la vista de los demás integrantes de la sociedad, donde de modo similar ocurrió en otras épocas con los locos, los homosexuales y los leprosos. Más allá de que la educación sea un derecho humano fundamental, las experiencias educativas en cárceles están signadas por contradicciones.

Tal como expone Scarfó (2012), siguiendo a Cosman (1993), acorde a la mayoría de estudios e investigaciones científicas, se observa que los programas educativos en la cárcel propenden a ser inadecuados y de inferior calidad. Ello se debe a cuatro motivos: la incompatibilidad de la educación con el castigo, con la cultura y con los regímenes en la prisión, y con la filosofía pedagógica que en general es adoptada. También, se repara en la existencia de la tesina de grado de Francisco Scarfó (2006), titulada “Los fines de la educación de adultos en las cárceles de la provincia de Buenos Aires”, en la cual el autor sostiene que aquellos sujetos que por su situación inicial en la dinámica social se hallan desfavorecidas “no pudiendo gozar ni acceder a derechos como la educación, la salud, el trabajo, la vivienda, la cultura, pierden la posibilidad cierta de constituirse como seres humanos dignos” (2006, p. 11).

Además, deseo reconocer el trabajo abordado en la tesis de Maestría de Liliana Berenstein (2014), titulada: “El vínculo pedagógico en una experiencia de alfabetización de adultos en contexto de encierro”. Al inicio de su trabajo, Berenstein (2014) expone los resultados del trabajo de Bessa en Brasil, quien halló que los sujetos privados de la libertad no percibían a la educación en tanto un derecho sino como una oportunidad que debían ganar por medio de la buena conducta. Tal como sitúa Berenstein (2014), del mismo trabajo de Bessa se desprendió de las entrevistas realizadas a los internos que los carceleros poseían una percepción de los presos como sujetos totalmente privados de derechos, y que propendían a dificultar su acceso a aulas.

Berenstein (2014), en el mismo texto, sitúa cómo el dispositivo punitivo recae sobre toda la vida del individuo, en tanto unidad biográfica, núcleo de peligrosidad y representante de una anomalía. Destaco, del mismo trabajo, la explicitación acerca de que la educación en contexto carcelario es uno de los escenarios de mayor complejidad en el campo educativo. Berenstein (2014) también evidencia que, si bien la educación es un derecho de todos los sujetos más allá de su situación vital, en el contexto carcelario se la ha históricamente considerado como un beneficio, en tanto un premio a la buena conducta. Siguiendo a Frejtman (2008), Berenstein (2014) refiere a que una gran mayoría de la población carcelaria no acude al espacio educativo y que varios son los motivos, como por ejemplo: falta de personal para trasladar a los internos desde el pabellón hacia el espacio educativo, falta de aulas, insuficiencia de docentes o el hecho de que muchos de los presos no son considerados como merecedores de dicha actividad por parte del Servicio Penitenciario.

Por otra parte, cabe resaltar la tesis doctoral de Cynthia Bustelo (2016) sobre **formación en contextos de encierro** (quien toma la **experiencia en el Centro Universitario Devoto**), en la cual expone que “en la cárcel hay tortura, sufrimiento y dolor: hay violencia, sanciones arbitrarias, malas condiciones sanitarias y de alimentación, restricciones al derecho a la salud (...) y otras graves violaciones a los derechos humanos” (2016, p. 9). La cárcel es “una institución que no deja de fracasar y aún así continúa creciendo” (Claudia Cesaroni cit. en Bustelo, 2016, Pp. 8-9). Para Bustelo, la cárcel es una institución “que despersonaliza, promueve almas solitarias y estrategias de supervivencia individual; y está atravesada por una historia represiva y de disciplinamiento social” (2016, p. 14). A su vez, acorde a Bustelo,

cuando la Ley de Educación Nacional define entre sus objetivos el de ‘ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad’ está promoviendo un concepto de educación ampliado. De esta forma, delinea las bases de una oferta educativa con sentido estratégico en relación con la ampliación de las posibilidades y oportunidades de inclusión socio-laboral post-encierro. Al mismo tiempo, jerarquiza otras modalidades del sistema educativo gestionadas desde una lógica pedagógica, como la educación no formal, que recuperan el rol activo de los protagonistas y que rompen con tradiciones muy instaladas en el campo pedagógico que refieren a la ‘infantilización del sujeto’ de la educación de jóvenes y adultos (2016, p. 17).

Así, la tesis de Bustelo (2016) buscó ser un aporte al estudio del campo pedagógico desde el enfoque (auto)biográfico y narrativo, reivindicando la importancia de estudiar la experiencia singular para preguntar y comprender ciertos procesos y espacios formativos en contexto de encierro. Además de la sustancial contribución de Bustelo (2016) al campo pedagógico sobre prácticas educativas en contextos carcelarios, analizando las trayectorias biográficas que hacen a la singularidad de los sujetos que toma para su estudio, la autora indica el marco regulatorio y normativo que constituye una intersección respecto de tres leyes que dialogan y tensionan la lógica del derecho a la educación y la lógica penitenciaria. Estas son: la Ley 24660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad; la Ley 26206 de Educación Nacional del año 2006; y la Ley 26695 sancionada en 2011, que incorpora modificaciones en aspectos educativos de la Ley 24660.

Tal como señala la misma autora, la Ley 24660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad se halla anclada en una fuerte impronta re-socializadora, que regula en tanto parte del tratamiento penitenciario el acceso a la educación para aquellos sujetos privados de la libertad. No obstante, la autora enuncia que los límites en términos de apropiación de derechos que esta ley implica se establecen, entre otras cosas, en vinculación a sus condiciones de aplicabilidad en un sistema carcelario en el cual el 51 % de la población privada de la libertad no posee condena firme. Si el sujeto no está condenado, entonces no accede al tratamiento en tanto no ingresa en la lógica de progresividad de la pena, cuestión necesaria para el ejercicio de los derechos a la educación y el trabajo dentro de las unidades de detención (Bustelo, 2016). Por su parte, la Ley 26695, conocida también como de estímulo educativo, equipara las regulaciones

propias de la ejecución de la pena con el derecho a la educación, y traduce al lenguaje jurídico las cuestiones educativas, que posibilita condiciones de egreso anticipado para los sujetos que realicen actividades educativas (Bustelo, 2016). Un interrogante fundamental a recoger remite a si acaso con esta nueva ley se acentúan los procesos de ampliación de derechos iniciados con la ley 26206 y entonces desde allí se establece un nuevo horizonte para la educación en contextos carcelarios o si, por el contrario, será más acentuada su influencia por las lógicas penitenciarias arraigadas y por la idiosincrasia disciplinar, punitiva y premial de la Ley Nacional de Ejecución de la Pena (Gutiérrez, 2012; Bustelo, 2016). El interrogante primordial que formula Bustelo es si acaso estas leyes posibilitarán sortear las barreras estructurales que operan intramuros para el acceso a la educación, la lógica que propende a enlazar la educación con la *conducta* y el *concepto*, que percibe a la educación en tanto un instrumento y no como un fin en sí mismo.

Además, en otro trabajo, Bustelo (2020) realiza reflexiones sobre su propio proceso de construcción de conocimiento, basado en experiencias educativas en contextos carcelarios, específicamente en el Centro Universitario Devoto. En su texto, ella sistematiza su experiencia y sostiene que eligió buscar en los intersticios sentidos otros respecto a los estereotipos fabricados alrededor de la cuestión carcelaria. La autora manifiesta que en los espacios de encierro se impone el ojo punitivo, la violencia institucional, la arbitrariedad y la injusticia y la educación allí tiene como tarea principal disputar el sentido y dar la batalla. La experiencia de formación analizada por Bustelo (2020) posibilita volver a situar las tensiones del campo educativo en contexto carcelario. Para la autora, la experiencia de formación es comprendida como aquella que conmueve la propia historia, que logra una construcción de sí, una reflexión autobiográfica, una apertura a otros lenguajes y a otros mundos posibles; es también la que habilita la reconstrucción de sentidos, la producción de saber, la apropiación de herramientas y palabras para leer y decir el mundo, para leer el propio mundo y para decir la palabra propia, siguiendo a Freire. Es interesante el recorrido que propone la misma autora, para quien la experiencia de formación es tal en tanto transforma la experiencia que los sujetos tienen de sí mismos, suponen una construcción de sí, y que se sabe experiencia en tanto transforma al sujeto. A contrapelo de la educación bancaria (Freire, 1975), Bustelo (2020) propone que la formación se aleja de la intención de transmitir contenido, de la mera reproducción de bibliografía, de la aplicación mecánica de una técnica o el aprendizaje de un conocimiento externo. La formación, en cambio, busca comprometer al sujeto en

la reflexión de sí mismo, de quién es y de aquello que sabe a la vez que lo compromete en un espacio colectivo (Bustelo, 2020). Finalmente, el trabajo de la autora presenta los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro, como plataforma y emplazamiento de sentidos y experiencias formativas en contextos carcelarios, esgrimiendo por qué considera las narrativas pedagógicas en tanto fundantes y primordiales en la construcción de los distintos territorios de la pedagogía y por qué se funda al mismo tiempo un acto de resistencia intelectual y cultural y un valioso aporte para la formulación de propuestas pedagógicas alternativas.

En otro material, escrito por Bustelo, Charaf, Parchuc y Rubin (2021), las y los autores repasan parte de la historia del **Programa de Extensión en Cárceles (PEC)**, que participa en el armado y dictado de cursos y talleres en el marco del Centro Universitario Devoto. En ese texto, los autores reflejan que fue en el año 2005 cuando un grupo de investigadores y docentes de las carreras de Letras y Filosofía, aglutinados en el Área Queer, comenzaron a involucrarse con el Programa UBA XXII de estudios superiores en establecimientos penitenciarios federales, momento en el que también se encontraban involucrados con el programa, por medio del CBC (Ciclo Básico Común) y por el apoyo a un grupo de activistas que se hallaba con prisión preventiva, posterior a los incidentes producidos en el curso de las protestas contra el Código Contravencional frente a la Legislatura porteña. Los/as autores/as cuentan que, luego de dos años, en 2017 propusieron institucionalizar la intervención en cárceles, brindando un taller de escritura y reflexión sobre derechos humanos y políticas contra la discriminación en los centros universitarios de los penales de Devoto (CUD) y Ezeiza (CUE). En el mismo trabajo, se sitúa que en el año 2011 la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE) decidió crear un área específica de extensión en cárceles y que, en ese marco, convocaron a investigadores, docentes, organizaciones sociales y equipos con trabajo en contextos de encierro, ya sea dentro como fuera del Programa UBA XXII, para socializar experiencias, debatir lineamientos y acordar criterios que les posibiliten establecer una política institucional. De esos encuentros emergió el Programa de Extensión en Cárceles (PEC).

En el mismo material se destaca que, durante el año 2020, las actividades del PEC se vieron sensiblemente afectadas por la emergencia del COVID-19 y las medidas asumidas para aminorar los contagios y enfrentar las consecuencias sanitarias y sociales de la pandemia (Bustelo, Charaf, Parchuc y Rubin, 2021). Las actividades de extensión universitaria fueron suspendidas formalmente el 14 de marzo de 2020, por resolución del

Rector de la Universidad de Buenos Aires. No obstante, varios equipos dieron continuidad a su intervención, con autorización de las respectivas unidades académicas, pero considerando las necesidades y problemáticas derivadas de la pandemia y atendiendo a los protocolos y cuidados establecidos. Finalmente, en el mismo texto, se denuncia que el impacto pandémico fue muy grave en el sistema carcelario, por el hacinamiento, la falta de higiene, y las deficiencias estructurales del sistema sanitario, lo que conllevó distintas estrategias de cuidado y formas de protesta por parte de los sujetos prisionizados y las organizaciones e instituciones que trabajan en cárceles. Ese contexto se agravó por la falta de contacto con la familia, ya que en muchos casos son quienes proveen los alimentos y productos de limpieza para la subsistencia adentro, mientras que a la par operaron dificultades para otorgar continuidad a las actividades laborales y pedagógicas por falta de infraestructura y conectividad (Bustelo, Charaf, Parchuc y Rubin, 2021).

Además, se resalta la tesis de maestría de Nicolás Cosachov (2020), quien interpela la cuestión de la educación en tanto derecho y parte constitutiva del sistema punitivo premial de la prisión, realizando una historización sobre la cárcel. Este trabajo es de especial interés pues analiza el caso del **Programa UBA XXII en general y el Centro Universitario Devoto en particular**. Inicialmente, la producción escrita de Cosachov (2020), siguiendo a Pavarini (2002), da cuenta cómo la ciencia criminológica positivista importó el lenguaje de la ciencia médica, cómo el criminal fue tomado como enfermo, el método criminológico en tanto diagnóstico y la actividad de control social como primordialmente terapéutica o curativa, lo que evidencia el empalme entre el discurso criminológico y el de la medicina.

Siguiendo a Daroqui (2014), Cosachov (2020) indaga en el supuesto ideal resocializador de la cárcel, aunque sostiene que lo que subyace es el mantenimiento del orden interior de la prisión. El autor expone que el ideal resocializador fue forjado en el marco del discurso penitenciario hacia finales del siglo XIX y que esta expresión posee el objetivo final de legitimar la cárcel y su accionar penitenciario, aunque no cumple con ese objetivo de la institución penitenciaria. Al mismo tiempo, el trabajo de Cosachov (2020) cuestiona el sentido de las categorías corrección, resocialización, reinserción y también el fundamento curativo atribuido a la pena carcelaria. El texto muestra los relevamientos efectuados en el año 2017 por el Comité contra la Tortura de la Comisión Provincial por la Memoria y la Procuración Penitenciaria de la Nación, según los cuales fueron registrados un total de 1408 víctimas de malos tratos y torturas que posibilitan la

individualización de los hechos de torturas y/o malos tratos sobre los prisonizados (Cosachov, 2020). El autor también menciona el artículo 140 de la Ley 26.695 que atañe a la figura del *estímulo educativo*, que influye notoriamente en el desarrollo de la educación en cárceles, ya que dicho artículo postula que los sujetos que cursen y aprueben ciertos estudios dentro de la prisión obtendrán una disminución de tiempo en su pena.

Además, según postula el mismo autor, la práctica del tratamiento penitenciario presenta una base en los tratamientos psiquiátricos, es decir, por medio de la observación, diagnosis y diferenciación se interviene para llevar a cabo un proceso terapéutico-rehabilitador. Por medio de estas técnicas penitenciarias es que se analizan a los sujetos detenidos y son establecidos ciertos patrones comunes, provocando un estereotipo del sujeto que delinque y pretendiendo formular una explicación científica del carácter singular y diferente de la conducta delincuencial en vinculación al comportamiento adaptado a las normas sociales y jurídicas. Sin embargo, la administración carcelaria se expresa más en clave de disciplina institucional y seguridad interna que en su supuesta función reeducadora. De modo que la cárcel en tanto institución permanece expresándose a favor de una propuesta tratamental-curativa de los sujetos prisonizados para continuar su existencia, pero su objetivo definitivo es la individualización de los sujetos y la supresión de cualquier posibilidad que cuestione o ponga en duda el orden interno de la prisión (Cosachov, 2020). Según el despliegue del mismo autor, la normativa que atañe a educación dentro de las prisiones queda en gran medida supeditada a la arbitrariedad de las autoridades carcelarias que disponen de ella, para usarla en tanto herramienta de obediencia y control interno de la prisión.

En lo que concierne al Centro Universitario Devoto (CUD), Cosachov (2020) da cuenta de que se trata del primer centro universitario dentro de una cárcel federal en la Argentina, en la Cárcel de Devoto. Específicamente, el autor expone que el convenio firmado por la UBA postulaba algunas normas de funcionamiento y organización en la cual la Universidad de Buenos Aires compartía la coordinación con el Servicio Penitenciario Federal (SPF) y fijaba algunas determinaciones que incidían en el desenvolvimiento del programa. De este modo es como la lógica punitivo-premial del SPF se instala en la estructura organizativa de la Universidad, dando lugar esta última para que el servicio penitenciario se entrometa en el desarrollo correcto del programa, fijando criterios propios de la organización penitenciaria y absolutamente de carácter universitario. Siguiendo a Daroqui, Cosachov (2020) resalta que en el convenio firmado por las dos instituciones, la UBA se adaptó a una lógica de funcionamiento afín al SPF,

con lo cual, se destaca que dicho convenio fue redactado por personal del SPF, donde su contenido es propio de la lógica de funcionamiento de esa institución.

También, destaco el trabajo de Gavarotto (2007), en el cual se lleva a cabo una breve historización del Centro Universitario Devoto, postulándolo en tanto experiencia única a nivel mundial de enseñanza universitario en contextos de encierro. Especialmente, retomo del texto de su autor, que quien entonces fuera directora del Programa, la Lic. Marta Laferriere, solicitó y obtuvo la ex Planta 4 de Menores que había sido incendiada por un motín y que consiste en un espacio de 1500 metros cuadrados, donde el CUD fue situando su lugar, que poco a poco logró contar con 10 aulas, salón de actos, oficinas, bibliotecas, sala de profesores, escuela de informática, 2 dormitorios comunes para internos, comedor, cocina, patio de deportes, jardín de invierno, etc. (Gavarotto, 2007). De acuerdo al mismo autor, fueron los internos quienes se encargaron del reacondicionamiento del espacio y de la construcción de las instalaciones con materiales. En el año 1991, según Gavarotto (2007), se reglamentan las actividades del Centro Universitario Devoto que fueron aprobadas por Resolución 310 –Anexo 1– del Ministerio de Justicia. Así, él retrata cómo en ese Anexo se define como función del Centro Universitario Devoto el contribuir a la readaptación social por medio de la enseñanza universitaria y la autogestión de los prisonizados que deseen iniciar o proseguir voluntariamente estudios universitarios. En el trabajo, el mismo autor señala que la organización institucional del Centro Universitario Devoto (CUD) es compleja, pues a la complejidad específica del sistema universitario se le añade la que es propia del servicio penitenciario. Así, constituyen parte del contexto institucional inmediato del CUD el Rectorado de la UBA de cuya Secretaría de Asuntos Académicos depende la Dirección del Programa UBA XXII; el Ministerio de Justicia de la Nación; y el Servicio Penitenciario Federal (Gavarotto, 2007).

Asimismo, es dable considerar la tesis de grado de Lucía Macarena Suárez (2023), titulada “El cuerpo docente en la cárcel de Devoto”. Si bien este trabajo no aborda específicamente la experiencia del Centro Universitario Devoto, sino que toma el análisis sobre la posición docente en el nivel primario de adultos de la cárcel de Devoto, se trata de un material muy reciente que se coloca en el límite del entrecruzamiento de las ciencias sociales y humanidades, y que atiende a la importancia de otorgar lectura a la multiplicidad de discursos que configuran las subjetividades que se analizan en esa investigación mientras expone las relaciones y tensiones que emergen en el aula, la institución educativa y la carcelaria. El trabajo presenta un entrecruzamiento entre esas

instituciones que producen efectos y son afectados por un universo simbólico, a la vez que explora en las nociones sobre educación, cuerpo y sexualidad que circulan entre los actores educativos del contexto carcelario. Esta tesis se propone contribuir al campo de la psicología educacional desde una perspectiva de la complejidad acerca de la educación, haciendo foco en componentes subjetivos y singulares tales como los efectos del discurso institucional sobre las formas de subjetivación, el vínculo pedagógico y la sexualidad.

Por ser pionera y una de las grandes referentes en el entrecruzamiento entre **cárcel y universidad**, es importante reponer en el trabajo de Marta Laferriere (2006), quien sostiene que con el inicio de la recuperación de la vida democrática en Argentina y la democratización de sus instituciones se propicia una nueva atmósfera que hizo posible el encuentro entre instituciones tan disímiles como la Universidad de Buenos Aires y el Servicio Penitenciario Federal. Es así como el proyecto UBA XXII definió un espacio de intersección de dos lógicas contrapuestas, la del encierro y la lógica horizontal y democrática de la universidad (Laferriere, 2006). En ese espacio el sujeto prisonizado puede ser algo distinto de lo que las teorías positivistas sostienen que debe ser, por estar sujeto causalmente a determinados factores criminológicos. Expone la autora que la criminalidad nada tiene de objetivo y natural, sino que la única calidad que caracteriza a los criminales es el modo en que son definidos y, por ello, tratados (Laferriere, 2006). El proyecto UBA XXII comienza la tarea de horadar los muros de las prisiones, volverlos porosos, quebrando el aislamiento que tanto daña a sujetos e instituciones (Laferriere, 2006). La misma autora señala que el programa no fue concebido de manera asistencialista y que la universidad no arriba a la prisión con una perspectiva piadosa sino hondamente política (Laferriere, 2006). Laferriere (2006) apunta que el término cárcel proviene del latín *cárcel*, que deriva de *coerceo* y que posee dos acepciones: reprimir, castigar y corregir; y, a su vez, deriva de *cum* y *arcere*, retener, impedir, asegurar. En la historización que realiza Laferriere (2006), la autora manifiesta que fue John Howard quien, en el siglo XVIII, comienza una verdadera reforma de las prisiones, que es la base del régimen penitenciario moderno, que ya no tolera la tortura. En ese mismo siglo, juristas como Jeremy Bentham comprenden a la prisión en tanto un dispositivo de administración del tiempo, con la finalidad pedagógica de transformar coactivamente al reo en trabajador. Ese concepto es conocido como reinserción social y conlleva una rigurosa correlación entre la gravedad del delito y la duración de la pena que coloca en marcha la economía del tiempo (Laferriere, 2006).

Por ser referentes en el entrecruzamiento entre cárcel y educación, doy cuenta del texto de Parchuc et al. (2020), en el cual se abordan algunas reflexiones sobre el vínculo entre literatura y ley y los márgenes posibles en ellos. Acorde a Parchuc et al. (2020), siguiendo a Derrida, la estructura de racionalidad de la ley se halla montada sobre la repetición, que muestra mientras pretende ocultar su origen ficcional: la ley precisa repetirse, como un ritual, para poder instaurarse y se naturaliza borrando su propia historia. El principio jurídico de legalidad, que da soporte a la estructura de racionalidad del sistema constitucional y penal moderno, supone que los individuos y poderes públicos están sometidos a las leyes, según el enunciado abstracto: “nadie puede ser obligado a hacer lo que la ley no manda, ni privado de lo que ella no prohíbe” (Parchuc et al., 2020, p. 209). Su funcionamiento implica entonces un proceso de citación, en la medida en que el carácter de verdad del juicio y del sistema que lo legitima es definido por el vínculo que establece con enunciados o textos previos que deben ser repetidos. No solamente porque lo requiera para instaurar su fuerza interpretativa, sino más bien en términos más sencillos, a saber, para que un hecho o un comportamiento pueda ser sancionado, su narración debe ser ajustada o poder ser enmarcada en un caso definido/tipificado por las normas establecidas (Parchuc et al., 2020). El trabajo de Parchuc et al. (2020) procura elucidar el carácter general, abstracto o universal de la ley, para reflexionar sobre la legalidad en términos específicos, de modo inmanente pero, al mismo tiempo, históricamente concreta, en la lectura de materiales y problemas teóricos y políticos de la literatura. El trabajo de Parchuc et al. (2020) resulta de interés para esta tesis, pues en un apartado de la misma serán analizados textos escritos por los sujetos estudiantes en condición de encierro leídos en clave de lo que la literatura puede propiciar.

En otro trabajo, Juan Pablo Parchuc (2015) destaca la experiencia que distintos docentes, investigadores e investigadoras vienen realizando desde 2005 en los centros universitarios de los penales de Devoto y la localidad de Ezeiza. El autor efectúa un análisis del entrecruzamiento entre educación y cárcel, más precisamente la primera en contextos carcelarios, donde se dan lógicas contrapuestas como el choque entre educación y seguridad, o los derechos versus el castigo, el disciplinamiento y el control que propenden a permear los espacios y prácticas dentro de la institución. En este material, el autor denuncia que quienes son atrapados por las redes del poder penal son sometidos en su interior a un tratamiento organizado en fases, períodos y etapas de acuerdo a pautas, objetivos y calificaciones que emergen de las leyes, reglamentos y normas internas, sean escritos o no, según la lógica de la tutela y el sistema correccional, que prolonga sus

efectos luego de la externación (Parchuc, 2015). El mismo autor pronuncia que las aulas, bibliotecas y espacios educativos dentro de instituciones de encierro y penales suelen ser pequeños espacios de libertad, donde se configuran relaciones diferentes a las que impone la cárcel. Son espacios donde intervienen otros actores e instituciones, como la escuela, la universidad, y organizaciones sociales, en los cuales se proponen formas de apropiación y uso de la cultura y el conocimiento que no respondan a la lógica correccional, para forjar grietas, restituir derechos o, como mínimo, reducir el daño ocasionado por el encierro. La contracara es la lógica del disciplinamiento y la violencia que amenaza todo el tiempo con irrumpir y que necesariamente atraviesa los argumentos y narraciones del espacio educativo (Parchuc, 2015).

Por su parte, Valeria Frejtman (2008) también arroja elementos para reflexionar la educación y la cárcel. La autora declara que enseñar y aprender en contextos de encierro conlleva el preservar el derecho a la educación, robusteciendo pensar que otro mundo es posible, que si las circunstancias cambian, el concepto de posibilidad emerge. Pensar al otro en tanto sujeto de derecho, con posibilidad de crecimiento y la oportunidad de cambio, supone la convicción de una honda y provechosa relación entre educación, ciudadanía y política. No obstante, la autora reflexiona a partir de una sistematización de experiencias en el tema, y afirma que se aprendió que en algunos contextos carcelarios sólo pueden asistir a clase los que tienen *conducta* y que la escuela es premio y que no bajar a las aulas es castigo (Frejtman, 2008).

De todos modos, también forma parte de la misma experiencia el aprendizaje acerca de que la visibilidad política y el trabajo fraguado en educación en cárceles ofrecen un escenario de oportunidad, donde los docentes y cada actor propio de esas instituciones debería aprovechar para reconstruir una escuela que restituya el lazo social quebrado, para que pueda ser pensado como el lugar que ofrece un destino, no ya inexorable sino una opción (Frejtman, 2008). Este trabajo también es valioso porque se interroga acerca de cómo pensar la educación en tanto praxis liberadora y sobre cuáles son los dispositivos que operan un sentido liberador en las prácticas pedagógicas dentro de las cárceles y pensar a las prácticas educativas recuperando su sentido transformador donde, siguiendo a Freire, los sujetos sean los protagonistas de su propia historia, una educación como praxis y para la concientización (Frejtman, 2008).

También, reparo en el trabajo de Lombrana, Strauss y Tejerina (2017), en el que dan cuenta de la experiencia del CUSaM (Centro Universitario San Martín), que implica la presencia de la Universidad Nacional de San Martín dentro de la Unidad 48 de José

León Suárez y que, a diferencia de otros espacios educativos que funcionan en instituciones de encierro, el CUSaM es el único centro educativo en América Latina donde detenidos y agentes del servicio penitenciario comparten el aula. Los autores apuntan que el desarrollo cotidiano de las actividades en el CUSaM es presentado marcado por el despliegue de una gama de estrategias operadas por diversos actores, como estudiantes, docentes, autoridades, administrativos e incluso agentes penitenciarios, orientada a facilitar la articulación entre una lógica dirigida a la seguridad que propende a ser restrictiva, y otra que puja por la ampliación y el ejercicio pleno de derechos. Para Lombrana, Strauss y Tejerina (2017), la posibilidad de formarse supone que el sujeto pueda forjar un vínculo de pertenencia con la sociedad en la que habita, al acceder a bienes simbólicos que le posibilitan la transmisión y la recreación cultural. Así, la educación se configura en tanto una fuente de empoderamiento fundamental que, al brindar herramientas para pensarse de modo reflexivo y deliberado en el mundo, posibilita el acceso a otros derechos.

Por otro lado, cabe destacar el Trabajo Final de Integración de Carlos España (2014) sobre educación en contexto de encierro en Unidades Penales del Servicio Penitenciario de la Provincia de Buenos Aires. Este trabajo posibilita establecer la relación entre el proceso de ampliación de derechos básicos, la creación de Programas de inclusión, la educación en contexto de encierro como herramienta de reinserción social, y la posibilidad de que la educación sea una praxis para la transformación del mundo (Freire, 1975; España, 2014). No obstante, Carlos España resalta que el establecimiento educativo en establecimientos penitenciarios constituye lugares de tensión continua, donde confluyen temáticas vinculadas con la seguridad y la lógica pedagógica, debiendo incorporar las reglas impuestas por el servicio penitenciario. En ese mismo material, el autor advierte que el reglamento escolar y el penitenciario pueden resultar similares si la institución educativa no se plantea una transformación primordial en su práctica.

Asimismo, doy cuenta de la existencia de la tesis de Candela Cabrera (2015) sobre *Prácticas Autogestivas, Relaciones Sociales y Subjetividad: La Experiencia del Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultos en IMPA, Empresa Recuperada*, para la obtención del título de Magister en Psicología Social Comunitaria (UBA). Más que nada, me sirvo de este trabajo para resaltar la caja de herramientas de la autora, quien presenta una concepción desde distintos procesos colectivos socio-comunitarios, como grupos comunitarios barriales que enfrentan a la vulnerabilización social, experiencias de asambleas barriales y fábricas recuperadas, que en el transcurrir de sus prácticas provocan

transmutaciones subjetivas y socio-comunitarias que interpelan y trocan las formas instituidas. También, para esta tesis, considero de la misma elaboración los aportes de la educación popular que extrapolo al campo de las pedagogías críticas, ya que estas últimas toman la mirada crítica y los fundamentos históricos de la primera.

Respecto al entrecruzamiento entre **la educación para la salud y la educación popular** (Hennig, 2022b), reparo en el texto publicado por Zea-Bustamante (2019), donde el autor reflexiona sobre modelos de salud. Por un lado, Zea-Bustamante señala un enfoque de salud centrado en la verticalidad entre expertos/as y usuarios/as, en el individuo y en lo biológico como única expresión de lo patológico, que a su vez desconoce las circunstancias sociales que determinan la vida y la salud (Zea-Bustamante, 2019; Hennig, 2022b). Y, por otro, sitúa a la educación para la salud como una práctica orientada a fortalecer las significaciones y percepciones que sobre la salud hacen las comunidades, con una concepción de los sujetos en tanto seres activos y críticos, y que supera la visión transmisionista e individualista de la anterior. En cuanto a una articulación entre la educación para la salud y la educación popular, Zea-Bustamante (2019) establece, en primer lugar, que ambas plantean la necesidad de una educación crítica, histórica, política y ética, y en segundo lugar, que las mismas comparten un lenguaje como ser la comprensión de la educación en tanto un acto de transformación de la realidad y del ser, el diálogo y la reflexión como procesos vitales del acto pedagógico, la participación y la lectura crítica de la realidad, y la visión holística del ser humano, entre otros elementos comunes (Zea-Bustamante, 2019; Hennig, 2022b).

En una sintonía similar, recupero el trabajo de Sanmartino et al. (2009) sobre educación popular y salud (Hennig, 2022b). En éste, se expone la experiencia de un Seminario de grado abierto a la comunidad, desarrollado en el marco de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Provincia de Buenos Aires, Argentina) durante el año 2006. Según el relato, en la práctica llevada a cabo consideraron válidos los saberes de las/los participantes, procurando colocarlos en diálogo en igualdad de condiciones con saberes académicos, acorde a los fundamentos de la educación popular, a la vez que pretendieron socializar el conocimiento construido previamente (Sanmartino et al. 2009; Hennig, 2022b). A su vez, en esta producción escrita las y los autores explicitan haber abordado modelos de educación (tanto el tradicional o alienante como el participativo), también las concepciones de salud y el análisis crítico del Modelo Médico hegemónico. Un eje a resaltar de esta experiencia consiste en la importancia otorgada a la relación entre los

temas de salud/enfermedad y la estructura social, enfatizando que los procesos de salud/enfermedad son emergentes de las condiciones políticas, económicas y sociales.

En cuanto a la confluencia de trabajos que vinculan **la educación, la salud y la cárcel**, doy cuenta del trabajo de Minchón Hernando, Domínguez Zamorano y Gil Delgado (2009), quienes de modo muy sucinto sostienen que las singularidades de las características del contexto carcelario tornan necesario la utilización de nuevas estrategias orientadas primordialmente a la promoción de la salud y a la prevención de la enfermedad. Se destaca, en ese trabajo, entre esas características, la alta prevalencia de patologías, el bajo nivel socioeconómico y cultural, así como también la dificultad de acceso a los servicios sanitarios.

Por último, la relevancia de este trabajo de investigación para la Salud Mental radica en que se realiza un análisis sobre los discursos de la educación en cárceles y la Salud Mental desde un enfoque transdisciplinario basado en la epistemología de la complejidad (Morin, 2007). Específicamente, en este trabajo se indaga en los discursos en tanto dispositivos de poder (Foucault, 2002; 2007) que operan en la medicina/psiquiatría, en las instituciones educativas y en las prisiones. En cuanto a salud y salud mental, se presta atención a las *instituciones totales* (Goffman, 2001), las *instituciones disciplinarias* (Foucault, 2002), la medicalización en el encierro, la producción de subjetividad, los procesos de salud/sufrimiento/enfermedad/cuidado y su relación con la prisión y la educación en contextos carcelarios.

Capítulo 2

MARCO TEÓRICO

En este apartado expongo la trama teórica que enmarca la investigación. Despliego ciertos conceptos a la vez que también caracterizo y desarrollo los campos de estudio para este trabajo. Por tratarse de una tesis perteneciente al doctorado en salud mental comunitaria, comienzo por este campo, con la aclaración ya realizada en el apartado introductorio según la cual comprendo a la salud mental en el marco de la salud colectiva. En primer término, realizo una presentación sobre las tensiones entre la salud pública tecnocrática, por un lado y la salud colectiva, por otro. Luego doy paso a la salud mental. Posteriormente, continúo con el entrelazamiento transdisciplinario que abarca a la educación, la cárcel y la educación en contexto de encierro.

2.1 La salud en tensión

Presentar una idea homogénea de salud, unívoca, cerrada, estática y/o universal sería un error, o bien un efecto ideológico de lo que en realidad es un campo históricamente en tensión. Si bien existen distintas corrientes al interior del plurívoco campo de la salud, a los fines de esta tesis se conciben de modo general dos grandes paradigmas, a saber: la salud pública tecnocrática, por un lado, y la salud colectiva, por otro. La salud pública tecnocrática es la expresión dominante, por ello es la que más se conoce. Como señalan Menéndez (2005; 2015) y Gómez-Arias (2018), en su versión hegemónica la salud en Occidente viene siendo reducida a la enfermedad, a la prevención, al cuerpo biológico individual, a marcos normativos, de normalización y control social (Hennig, 2022b).

2.1.1 Salud Pública tecnocrática

Tal como desarrollé en mi tesis de Maestría (Hennig, 2022b), históricamente, entre los siglos XVI y XVII, con el surgimiento de la modernidad capitalista, primó el empirismo que resultó fundacional de la salud pública actual, mediante el cual se relacionó a la salud y la enfermedad con las pruebas empíricas a través de la observación

rigurosa y sistemática, a partir de concebir al cuerpo como una máquina, y de entender que la falla en alguna parte de ella, la enfermedad, debe ser localizada anatómicamente, donde esta última comienza a ser clasificada según el órgano afectado (Gómez-Arias, 2018). Según Le Bretón (2002), entre los siglos XVI y XVII emerge el Ser de la modernidad, un sujeto separado de sí mismo, ya que opera una división ontológica entre cuerpo y sujeto, separado de los otros (es el cogito cartesiano y no el *cogitamus*) y desarraigado del resto del universo. Para este autor, la medicina moderna emerge de esta fractura ontológica y la imagen que se hace del cuerpo presenta su origen en las representaciones anatómicas de estos cuerpos sin vida en los que el sujeto no existe más (Le Bretón, 2002).

Además, la medicina moderna surgió al mismo tiempo que el individualismo occidental (Le Bretón, 2002). En base a todo ello es que se fue constituyendo la inauguración de un sistema que persiste hasta nuestros días, el paradigma científico moderno, según el cual la enfermedad es una anomalía biológica individual (Gómez-Arias, 2018). También, el aislamiento e individualismo antes referidos emergen junto a la división de tareas, donde existe una enorme distancia cultural y social entre el médico, poseedor de un saber oficial sobre el cuerpo que en general no intenta compartir, y el sujeto en calidad de paciente, que no posee saber alguno sobre sí mismo, destinado a no comprender las significaciones que lo atraviesan (Le Bretón, 2002; Menéndez, 2015; Hennig, 2022b). Tal como reflexioné en mi tesis de Maestría (Hennig, 2022b), toda esta forma de comprender el mundo, la naturaleza, el cuerpo, la salud y la enfermedad no sólo no es ajena al contexto socio-político sino que es el correlato de éste: la modernidad capitalista confía en el sujeto, la razón y la libertad individual, expandiendo por el mundo una filosofía utilitarista centrada en la ganancia que tiende al aprovechamiento y explotación de los cuerpos humanos y de la naturaleza en tanto fuentes de enriquecimiento (Gómez-Arias, 2018).

A partir del siglo XVII el capitalismo se arrogó el desafío de proteger las ganancias y garantizar el desarrollo de la producción, en el marco del utilitarismo. El crecimiento en el comercio europeo propició un aumento en la producción y acumulación de riquezas, priorizando la utilidad y la eficiencia (Hennig, 2022b). En ese contexto, el bienestar del cuerpo emergió en tanto necesidad para apuntalar las riquezas, pasando la salud a configurarse como norma pública, en tanto condición para la productividad. De este modo, las monarquías absolutistas de esa época reconocieron la importancia de

proteger la existencia de un ejército laboral y militar de reserva para garantizar la riqueza y la seguridad del reino. De modo que la salud de dicho ejército se transformó en un asunto de Estado dando lugar a diversos dispositivos dirigidos a mejorar la productividad de los cuerpos humanos como ser la creación de la *policía médica*, que constituye el origen de la salud pública actual (Gómez-Arias, 2018; Hennig, 2022b). Como continuación de aquel marco, y a partir de arrastrar históricamente desde el siglo XV una concentración acelerada de la riqueza mundial en los burgos (ciudades) europeos fruto de la colonización, explotación y despojo que implicó el violento *encubrimiento* de América (Skovgaard, 2008) sobre el que se asentaron las bases del capitalismo naciente, se produjo una expansión del interés social por el mundo material, contribuyendo así al desarrollo de las ciencias naturales.

En tanto término compuesto, la *policía médica* constituye una combinación temática afín a la presente tesis doctoral por el entrecruzamiento de esas dos nociones. En cuanto a una conceptualización, y desde el punto de vista de historicidad, Rosen (2005) señala que en 1779 aparece el primer volumen de la obra de Johann Peter Frank que contenía como parte del título a los dos términos mencionados. Según Rosen (2005), el mercantilismo fue un sistema basado en un proyecto político y una organización cuya finalidad última era situar la vida social y económica al servicio del poder político del Estado. El bienestar de la sociedad era equiparado al bienestar del Estado. Ya que el poder era comprendido como el primer interés del Estado, la mayoría de los componentes de la política mercantilista eran justificados y propuestos en tanto fortalecedores del poder del reino (Rosen, 2005). De este modo, más allá de que la aplicación de la doctrina mercantilista redundó en una fluctuante importancia en diversas épocas y diferentes lugares, en todos lados era reconocido de algún modo que el empleo eficaz de la población de un país precisaba de la atención a los problemas de salud. En este sentido, Rosen (2005) expone cómo en el marco del mercantilismo, la idea de policía es un concepto primordial vinculado con las problemáticas de la salud y de la enfermedad. Acorde al autor, tal concepto permite múltiples entradas: por ejemplo, él señala cómo una forma primitiva del concepto de policía apareció de la mano de Georg Obrecht, entre el siglo XVI y XVII, quien propuso un plan elaborado para el registro y el control de las personas desde el nacimiento hasta la muerte. Se trató de un completo sistema estadístico de la población.

Otro apunte de Rosen (2005) nos conduce al siglo XVII, al autor Velt Ludwig von Seckendorff, según quien el adecuado propósito del gobierno es fijar las normas que garanticen el bienestar de la tierra y del pueblo. Ya que el bienestar y la prosperidad se expresan en el crecimiento de la población, se deben adoptar las medidas para cuidar la salud de la población para que su número aumente. Previamente, otro sentido posible es el que encarna el autor Osse, para quien una buena Policy/Policey (Política / Policial, del inglés) del Estado precisaba de un gobernante, de una judicatura imparcial, de un consejo juicioso y de un pueblo obediente (Rosen, 2005). Sin embargo, y ya en desarrollos más actuales al respecto, Rancière (2006), trabajando en un desplazamiento de sentido, postula que el consenso es la reducción de la política a la policía. Acorde a Rancière (2006), la sustancia de la política radica en los modos de subjetivación disensuales que expresan la diferencia de la sociedad consigo misma. De todos modos, la discusión, ya sea sobre la política, o acerca de la policía médica, definitivamente no pretenden ser agotadas en este comentario, sino que el propósito consiste sólo en dejar asentada la existencia de una multiplicidad de sentidos posibles alrededor de esos términos según autores, épocas y latitudes.

Son las observaciones de los primeros científicos las que resaltan la existencia de un orden natural armónico que regula el cosmos y explica por qué y cómo suceden los acontecimientos (Gómez-Arias, 2018). Fue el pensamiento moderno el impulsor de las ciencias naturales como forma de conocimiento basado en el razonamiento y en la observación empírica de los fenómenos, para garantizar el control, la comprensión y el aprovechamiento de la sociedad, la naturaleza y los sujetos (Hennig, 2022b). El enfoque clínico del siglo XVII en Occidente considera a la enfermedad en tanto una realidad anatómica observable vinculada a la lesión de un órgano específico, fraccionada del resto del cuerpo, aislada del sujeto que sufre y del contexto histórico. De esta manera, la medicina moderno-occidental comienza a tratar a las enfermedades, y no a los enfermos (Hennig, 2022b). El énfasis concedido al órgano lesionado fracciona el cuerpo y deshumaniza el sufrimiento: la enfermedad es ahora autónoma de la experiencia humana, de la historia de la persona e incluso de su nombre, donde la enfermedad sólo será un recorte, un fragmento de su cuerpo.

La idea del cuerpo como máquina es la extensión de una concepción similar de la naturaleza: que obedece a ciertas leyes universales, para lo cual se trata de conocer las leyes físicas que explican su funcionamiento, una perspectiva

presente en la modernidad capitalista, en la cual opera un mecanicismo, según el cual los fenómenos comienzan a ser regulados por leyes naturales. La vida ya no será explicada sólo por la anatomía sino por el funcionamiento adecuado de la máquina: el órgano no fabrica la función, sino que ésta crea al primero. En el marco de esta forma de concebir el mundo, la naturaleza y el cuerpo, se desarrolla el concepto de normalidad, que refiere al ordenamiento que opera como regla única y dirige el funcionamiento del mundo y toda variación a esta ley universal deberá ser considerada anormal (Hennig, 2022b, p. 84).

La (a)normalidad fue estudiada por diferentes autores. Uno de ellos fue Foucault (2002; 2007) quien la abordó como un efecto de poder fruto de procesos de normalización por parte de instituciones disciplinarias como el hospital, la escuela y la prisión (entre otras) que históricamente buscaron fabricar cuerpos dóciles y productivos, acorde a las exigencias del capital. Desde una perspectiva foucaultiana, podríamos decir que la normalidad no existe, o que si lo hace es sólo por efecto de poder de diversos procesos de normalización que se despliegan a través de las *instituciones disciplinarias* (Foucault, 2002), históricamente orientadas a fabricar cuerpos dóciles para la dominación, en relación con la expansión del capital, que buscan encauzar los comportamientos, debiendo los pacientes renunciar a la indisciplina y a la desobediencia. En este sentido, resulta subsidiaria la idea de *normopatía*, definida como aquel sujeto que pasivamente acepta por principio todo lo que su cultura le enseña como correcto, bueno y justo, no animándose a cuestionar nada y muchas veces tampoco a pensar diferente, pero sí a juzgar críticamente a quienes lo hacen, condenarlos o aceptar que los condenen (Guinsberg, en Barúa, 2015; Augman, Azar, Garzón y Hennig, 2022).

Foucault (2002) retrata el proceso por medio del cual desde el siglo XVIII hasta el presente la medicina se fue apoderando de los cuerpos insertándolos en el orden productivo del capitalismo. En este sentido, la medicina y la salud en el siglo XVIII comienzan a comprenderse como problemas económicos ya que precisan de una utilización política de los cuerpos que brinde y garantice una adecuada fuerza de trabajo. Se trata de la docilización de los cuerpos para volverlos pasivos y adaptables. Así, la medicina opera como instrumento de dominación y domesticación al servicio del Estado capitalista, en pos del incremento del rendimiento y utilidad de los cuerpos (Castro Orellana, 2009; Hennig, 2022b). Según avances en estadística, lo normal es lo frecuente, mientras que lo que se aleja del promedio es lo desviado, lo anormal, pero también lo peligroso y sospechoso, y es en estos términos en los que van a ser definidas la salud y la

enfermedad, a saber, ser sano es ser normal, suponiendo que el orden es único y universal, emergiendo la enfermedad como aquello que se ha apartado del orden natural, en tanto desviación funcional (Hennig, 2022b). Inicialmente, la categoría de normalidad aparece ligada a una cuestión estadística y cuantitativa, luego se le asocia a un valor positivo, apetecible y a una cuestión moral, un deber ser (tanto sano como normal). Así, la creencia en un orden natural, armónico y bueno define el patrón de normalidad, una herramienta útil para ocultar las inequidades propias del capitalismo, evidenciando que la producción de ideas y conceptos es un proceso estrechamente vinculado con el ejercicio del poder. De este modo, lo normal es definido en función del ideal impuesto por la cultura dominante al conjunto de la sociedad, a la vez que se trata de un ideal imposible de ser alcanzado (Carpintero, 2009).

Según el orden social, un sujeto es sano cuando se ha normalizado, adoptando los patrones de producción y consumo (Gómez-Arias, 2018). Por lo que la normalidad aparece configurada en tanto código, medida e instrumento de control y dominación que responde a la búsqueda por fijar los cuerpos al capitalismo.

En esta sintonía, entonces, por medio de la medicina es posible avizorar al cuerpo como blanco y obsesión políticas. El cuerpo es el territorio tanto de la dominación y sumisión como de la resistencia, cuando en las prácticas dominantes se vive y se hace vivir el lenguaje de las primeras. El cuerpo es así un territorio en disputa, atravesado por relaciones de poder. El mismo aparece como soporte de la existencia humana, y en tanto asiento de las injusticias, a la vez que como codificación de la medicina, y en tanto objeto de conocimiento pasible de ser intervenido. En todo caso, el interrogante acerca de qué puede un cuerpo nunca se responde por sí solo, sino por las fuerzas en tensión que lo constituyen (Hennig, 2022b).

Durante los siglos XX y XXI, bajo la lógica del capital, los cuerpos, la salud y la enfermedad son transformados en mercancías, donde interviene el mercado con sus agentes de producción (como los médicos, las farmacéuticas, los laboratorios y clínicas) y los consumidores (tanto los enfermos reales como los enfermos potenciales), emergiendo la medicina como constitutiva del aparato económico (Castro Orellana, 2009).

Esta reseña busca señalar que, en general, el imaginario popular hegemónico a veces incorpora los contenidos normalizadores del discurso oficial, fijados por la

medicina, mediante los cuales subyuga a las personas atando su existencia a patrones vigentes, donde ser sano consistirá en someterse a los estándares normalizadores del poder dominante. Dentro de los límites del capitalismo, lo importante será que los sujetos sean obedientes, productivos y útiles. En este contexto, el ideal de salud se va desdibujando y superponiendo con patrones de la sociedad de consumo, donde el primero incorporará ciertas ideas y prácticas como el aparecer joven, ser esbelto, hermoso y sexualmente apetecible, no engordar, consumir ciertos productos, hacer ejercicios, ser dominante y exitoso (Gómez-Arias, 2018). En esta sintonía, no será extraño que las nuevas generaciones integren a su noción de salud categorías como hábitos de consumo, riqueza, productividad, patrones de belleza, prestigio y desarrollo de ciertas habilidades y competencias rentables. Es así que la idea de salud aparecerá regulada por expectativas idealizadas que normalizan la vida y el pleno disfrute (Hennig, 2022b).

El carácter normalizador de ciertas categorías como las aquí trabajadas responde a un dispositivo de control social que restringe las necesidades humanas a un conjunto de comportamientos funcionales, y que al mismo tiempo es utilizado para justificar la exclusión y el sostenimiento de sujetos considerados diferentes. Por todo esto es que las nociones de salud y enfermedad no son sólo categorías teóricas aisladas que varían sino más bien construcciones ideológicas que impregnan el imaginario social, donde cada sistema impone a los grupos valores e ideales de la clase dominante que no amenacen el orden social vigente (Gómez-Arias, 2018).

Por otro lado, en las sociedades occidentales y capitalistas se torna preciso dar cuenta de la existencia del proceso de medicalización de la vida, que refiere no sólo al acto de medicar sino también a la creciente apropiación política, simbólica y material por parte del discurso y práctica de la medicina de fenómenos, sucesos y procesos que antes no eran explicados por ésta. Así, cada vez más acontecimientos y aspectos de la vida cotidiana pasan a ser codificados, decodificados y recodificados por ella, con el correlato de que cada vez menos la población se interesa por modificar las condiciones de vida y de trabajo que producen alienación, insatisfacción, sufrimiento, enfermedad y/o muerte (Illich, 1975).

En cuanto a la creciente medicalización de la vida, cabe resaltar que no siempre se trata de considerar a un sujeto en tanto enfermo, pues se ha comenzado a “establecer umbrales de riesgo cada vez menores”, por ejemplo, respecto de los niveles de glucosa o de colesterol y por ello a recomendar conductas saludables y también utilizar

medicamentos, enfocándose no sólo en el tratamiento curativo sino también en la prevención de enfermedades (Menéndez, 2015, p. 48). Con la particularidad de que el umbral de las prácticas preventivas parece no tener límite, en el sentido de que todo puede ser un riesgo para la salud y así también considerarse asunto médico.

2.1.2 El Modelo Médico hegemónico

En la salud pública tecnocrática, priman los enfoques biologicistas, individualistas, mercantilistas y ahistorizantes, que Eduardo Menéndez incluye como Modelo Médico hegemónico (2005; 2015) en donde rige únicamente el saber técnico del especialista, imponiendo un papel pasivo a los sujetos en calidad de pacientes. El Modelo Médico hegemónico es una construcción político-teórica para referir a la biomedicina, que es “el saber y la forma de atención médica dominante en la mayoría de las sociedades a nivel mundial” (da Costa Marques, Linardelli y Maure, 2016, pp. 4-5). Dicho enfoque tiene sus orígenes en el capitalismo industrial, donde más allá de la cualidad científica y la eficacia, es necesario asumir que la biomedicina y el crecimiento biomédico constituyen una de las principales expresiones ideológicas y sociales de la expansión capitalista (Menéndez, 2005; 2015).

Sin embargo, es importante señalar que el Modelo Médico (MM) no refiere sólo a la formación y la práctica de las y los médicos, sino que el mismo puede ser reproducido por distintos agentes, actores sociales, instituciones, especialistas y diversos/as intelectuales que están formados en un paradigma tecnocrático y es propagado por el sentido común de gran parte de las sociedades capitalistas. El MM opera también a través de la legitimidad de la sociedad civil en general, y dicha legitimidad es parte constitutiva de la hegemonía. Para Menéndez el Sector Salud (SS) tiene una concepción de la población en tanto pasiva y, además, cuando este Sector “aplica acciones de participación social, se caracterizan por su verticalismo, autoritarismo y asimetría, ya que quien convoca, establece las reglas y da las orientaciones es el SS” (2005, p. 28).

La biomedicina restringe todos los fenómenos sólo a lo observable y comprobable y algunas de sus características principales son el biologismo: reducir al sujeto meramente a un cuerpo biológico y sus órganos; la a-historicidad: deshistoriza y

descontextualiza a grupos y sujetos, considerando nada más que la evolución natural de la enfermedad; la eficacia pragmática; el individualismo y el mercantilismo. Este último es constitutivo del desarrollo capitalista que trata a todo bien, incluidas la salud y la enfermedad, en tanto valores de cambio (Menéndez, 2005; Hennig, 2022b).

La biomedicina se apoya sobre los resortes del pensamiento racionalista cartesiano, separando la naturaleza humana entre cuerpo y mente, constituyendo la base conceptual de la medicina científica moderna, que fragmenta al cuerpo para analizarlo desde sus partes, donde la enfermedad será el funcionamiento defectuoso de mecanismos químicos o biológicos y la función de la práctica médica consistirá en intervenir física o químicamente para corregir las disfunciones de un mecanismo específico. Existe también una creciente despersonalización de la práctica médica, producto de procesos de burocratización (Menéndez, 2005).

El biologismo del Modelo Médico hegemónico excluye “los procesos históricos y las condicionantes socioeconómicas, culturales e ideológicas respecto de la causalidad y desarrollo de los padecimientos” (Menéndez, 2005, p. 12). Sumado a ello, si bien la relación médico-paciente puede estar signada en algunos casos por relaciones personales donde se ponen en juego la dimensión psicológica y hasta incluso afectiva, estas habilidades personales asoman como secundarias desde la perspectiva de la biomedicina en términos de institución y de formación profesional. Es decir que en su gran mayoría las escuelas de medicina no producen en las y los futuros profesionales el interés por la incidencia de los procesos sociales, políticos, económicos y culturales en los procesos de salud/enfermedad/cuidado (Menéndez, 2015). Por ejemplo, una cuestión es el reconocimiento de que la situación de marginalidad y pobreza extrema incide en la desnutrición, “y otra poder operar con dichos factores a través de la intervención clínica” (Menéndez, 2015, p. 43; Hennig, 2022b).

Cabe resaltar que el saber médico, en muchos casos, reconoce la existencia de factores económicos y socioculturales en el proceso de salud/enfermedad/atención/cuidado, pero no los utiliza en la misma medida que los factores y procesos biológicos. De este modo, la biomedicina biologiza todo padecimiento, expulsando las causas y consecuencias sociales del mismo, de modo que la enfermedad será explicada por ella misma y la intervención médica solamente asistirá a la dolencia en sí. En este sentido, para este autor, según el Modelo Médico “la salud de los trabajadores no se explicará por los ritmos y tiempos de producción ni por las

características y desarrollo de los procesos productivos, sino por la naturaleza biológica y ecológica de la enfermedad”. Es decir que no sólo biologiza y sustituye la dimensión histórica, sino que por medio del darwinismo social desarrolla una de las primordiales propuestas ideológicas que justifican la estigmatización y la explotación de los trabajadores (Menéndez, 2005, p. 12).

Desde el punto de vista de la historicidad, Menéndez (2005) señala la función de control social de la biomedicina, pues las mejores condiciones de alimentación, salubridad e higiene de las clases bajas urbanas constituían un requerimiento casi necesario para la aplicación de nuevas técnicas de producción intensiva como el taylorismo y el fordismo, ya que precisan de un trabajador sano durante el período laboral y que además no debe desviarse. Es posible observar la presencia del taylorismo y fordismo en salud, que buscan la normalización de cada segmento de trabajo, en pos de un óptimo rendimiento y productividad para la generación de ganancia. Es así entonces como la salud aparece al servicio de la dominación y el utilitarismo que necesita el sistema capitalista, que mediante aquéllas procura seres normalizados, maleables, adaptables, productivos y conformistas (Hennig, 2022b).

Cabe añadir que la biomedicina y su legitimidad se apoyan en el biologismo y en la eficacia pragmática: el modelo biomédico funciona y tiene, en muchos casos, una alta eficacia. Lo que está en discusión es su pretensión de relato único en cuanto a formas de relacionarse, procedimientos, diagnósticos, explicaciones, atención y tratamientos de diversos padecimientos y enfermedades. Así, todos los demás saberes y prácticas por fuera de la biomedicina son consideradas y enunciadas como alternativas o complementarias. El carácter alternativo/complementario responde al poder acumulado de la biomedicina que marca el campo de la atención de la salud y que está además atravesado por condicionamientos estructurales e institucionales que impiden que otras formas se establezcan. Esto último atañe a la autoidentificación de las y los profesionales de la biomedicina con la racionalidad científica, ya que, a partir de ella, se excluyen otros saberes y otras formas de atención con criterios no científicos (Menéndez, 2015).

Estas características propenden al establecimiento de una relación de hegemonía/subalternidad de la biomedicina respecto de otras formas de atención no biomédicas, de tal manera que tiende a estigmatizarlas, excluirlas, o ignorarlas (Menéndez, 2015). No obstante, en ciertas condiciones la biomedicina realiza un uso

complementario de ciertas técnicas y saberes no biomédicos, pero manteniendo el carácter subordinado.

El proceso de apropiación y hegemonía de la biomedicina no fue impulsado sólo por instituciones médicas, sino también por las acciones de la sociedad dominante e incluso por una parte de los sectores subalternos, como consecuencia de la significación ideológica, político-económica y social que tiene el proceso de salud-enfermedad para la producción y reproducción biosocial de los conjuntos sociales (Menéndez, 2005).

Además, una de las características del Modelo Médico es el individualismo. Veremos un ejemplo posible de cómo se pone en juego a continuación. El concepto de “estilos de vida” en los procesos de salud/enfermedad/cuidado surgió como categoría holística, que incluía las condiciones materiales y simbólicas de existencia, para articular la manera de vivir y de estar en el mundo de diversos sectores según clases sociales con la estructura social y cultural, para indicar hábitos y costumbres que marcan un cierto andar en el mundo según clases sociales, género(s) y raza(s).

Sin embargo, la biomedicina y la salud pública tecnocrática se apropiaron del concepto de estilo de vida “eliminando la perspectiva holística y grupal, reduciéndolo a conducta de riesgo personal y eliminando o reduciendo a un rasgo específico las condiciones materiales y simbólicas del estilo de vida” (Menéndez, 2015, p. 105). Fue así como la biomedicina excluyó los contextos socioculturales y además “redujo el estilo de vida a determinados aspectos de comportamientos individuales” (Menéndez, 2015, p. 108). Esta forma de apropiarse del concepto *estilos de vida*, por parte de la biomedicina, posibilita circunscribir éstos a ciertos padecimientos y comportamientos y no a otros. Así, la biomedicina asume su trabajo a través del paciente individual y basa su intervención en consejos médicos en términos individuales. Priman en la biomedicina la objetividad científica, la neutralidad valorativa respecto de los sujetos y objetos de estudio, la metodología empirista y positivista, y la identificación exclusiva con la racionalidad científica, favoreciendo todas estas características la a-historicidad y el biologismo (Menéndez, 2005).

El concepto Modelo Médico también resulta de interés para este trabajo de investigación porque posibilita considerar, a partir de las características que plantea Menéndez, la cuestión del individualismo, es decir comprender la vida meramente en tanto lo que le sucede a un individuo, por *razones* y *capacidades* individuales, siendo esto

parte también del proyecto político-económico y cultural del capitalismo, que consiste en un elemento contrario a la producción de vínculos, la solidaridad y la malla comunitaria que se pretenden desde el campo de la salud mental.

El Modelo Médico es una parte constitutiva de la Salud Pública tecnocrática y se expande por medio del sentido común y a través de la formación médica hegemónica, aunque también influye al campo de salud en general y al de salud mental en particular.

2.2.1 El andamiaje político-teórico de la Salud colectiva

La salud colectiva es un movimiento nombrado así en Brasil, que surge como lucha contra la dictadura y que se propone un quiebre político-epistémico respecto a la biomedicina y al sentido común de la mayoría de las sociedades capitalistas. En el resto de América Latina y el Caribe dicho movimiento fue y es más conocido o lleva el nombre de medicina social latinoamericana. El contexto en que emergió como tal en América Latina se sitúa entre los años 1960 y 1970, y es a partir de estas coordenadas temporo-espaciales que son consideradas las referencias, elementos y aportes para este trabajo de investigación.

Esto no impide reconocer que las raíces de la medicina social pueden ser rastreadas hacia finales del siglo XVII y comienzos del XVIII en Europa, donde surge la necesidad de resituar y estudiar la salud en estrecha vinculación con la estructura social, con las condiciones de vida y por ello también con las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que establecen la materialización de las formas en que la salud y enfermedad se expresan, ya que las primeras constituyen las fuerzas y flujos que impiden el mejoramiento del bienestar general (Rosen, 2005). Según Rosen (2005), el desarrollo de la medicina social desde sus comienzos hasta la actualidad muestra que los problemas percibidos por las comunidades en cualquier época determinada y el nivel alcanzado en el momento por las ciencias sociales y la salud, reflejan la manera en que la sociedad se organiza estructural e ideológicamente para confrontarlos. Para este autor, que los conocimientos médicos y la ciencia sean aplicados o no al estudio de los problemas de la salud y la manera en que se haga dependerá de los intereses y de la ideología de los grupos más poderosos. Para Silva Paim y Almeida-Filho (1999), entre 1830 y 1880 surgen en

Alemania, Inglaterra y Francia propuestas para comprender la crisis sanitaria en tanto un proceso profundamente social y político, donde la participación política es la estrategia principal de transformación de la realidad de salud, con la expectativa que de las revoluciones populares emergiesen la igualdad, la democracia y la justicia, determinantes principales de la salud.

En cuanto al contexto y aportes latinoamericanos relativamente recientes, el objeto de la salud colectiva son las problemáticas de grupos sociales, no reduciéndose entonces a riesgos, enfermedades, estándares, fórmulas y diagnósticos. Por el contrario, la defensa de la libertad, del territorio, de la producción para la vida, del trabajo y de la ecología se constituyen como valores estructurantes de la salud colectiva. Para esta última, la salud, en tanto proceso vital y campo de saber, está articulada a la estructura social a través de sus instancias político-económico e ideológica (Silva Paim y Almeida-Filho, 1999).

El enfoque de la salud colectiva consiste en desarmar los procesos del biologismo imperante y de naturalización de la vida social en la comprensión de los problemas de salud, vislumbrando que su objeto se encuentra entre los límites de lo biológico y lo social. Como intento de restituir la totalidad social, ella se constituye en tanto conocimiento transdisciplinar, buscando romper la fragmentación e individualización del Ser y el saber producto del capitalismo (Hennig, 2022b). La práctica en salud colectiva implica ejercitar una perspectiva integral del ser humano, desde la cual es posible afirmar que la salud es un proceso constituido por dimensiones ideológicas, sociales, políticas, económicas y culturales que de manera transversal participan en los procesos de vivir de comunidades, grupos y sujetos, y por ello es que resulta necesario construir dicho prisma transdisciplinario.

En este marco, la salud es considerada un derecho humano que abarca también el derecho a la educación, a la vivienda, al trabajo, a la alimentación, a una vida digna, etc. Consecuentemente, la salud colectiva atiende a los contextos socio-históricos, y propone abordar la salud en relación a las condiciones materiales de existencia, predominando el abordaje de los componentes ideológicos, socio-políticos, económicos y culturales que atraviesan los procesos de salud/enfermedad/cuidado y que actúan de manera dialéctica en los niveles general –la sociedad en un plano macro y el modo de producción–, particular –los grupos y clases sociales– y singular –la esfera cotidiana de los sujetos y sus relaciones intersubjetivas– (Breilh, 2015).

Para la salud colectiva, la vida es considerada en tanto un proceso histórico, colectivo y contradictorio, en constante movimiento y con tensiones en función de las relaciones sociales. El campo de ésta puede ser expresado en la figura de un triedro estructurado por el componente de la práctica, la ideología y el saber (Bertolozzi y De la Torre Ugarte Guanilo, 2012). A su vez, la salud colectiva no se limita al conocimiento técnico, sino que se amplía para la búsqueda de la comprensión acerca de cómo viven y padecen los sujetos, donde se trata de conocer el proceso salud-enfermedad en lo concreto de la vida, sin reducir lo colectivo a la suma de sujetos, sino más bien trascendiendo para buscar vislumbrar los vínculos entre sus integrantes, que incluyen las relaciones de afectividad, de poder y de vínculo (Bertolozzi y De la Torre Ugarte Guanilo, 2012).

La salud colectiva se constituye como movimiento social, como campo científico y práctica política-teórica y en tanto corriente de pensamiento, donde no rige un consenso homogéneo ni estático respecto a una teoría unificadora que explique el conjunto de los objetos de estudio de ésta, sino que coexisten tensiones epistemológicas (Bertolozzi y De la Torre Ugarte Guanilo, 2012; Hennig, 2022b). Sin embargo, ella puede ser definida como un conjunto articulado de prácticas científicas, ideológicas, culturales, políticas, técnicas y económicas, desarrolladas tanto en el ámbito académico como en las instituciones de salud, pero también en las organizaciones de la sociedad civil y en los institutos de investigación, informadas por diversas corrientes de pensamiento (Silva Paim y Almeida-Filho, 1999).

Así, esta definición posibilita pensar la salud no sólo en un plano institucional sino también de manera desprofesionalizada, vinculada a las organizaciones de la sociedad civil y a las esferas intersubjetivas cotidianas en las que los sujetos producen salud en el diario vivir. De este modo, es posible plantear que la salud atañe a la democratización, a la participación popular, la solidaridad, la igualdad, la equidad, el humanismo, la justicia social, la emancipación, y el derecho a la vida (Breilh, 2015; Mata, 2018).

En este sentido, la humanización no tiene límites, ya que supone la construcción y profundización de la sensibilidad, la empatía y solidaridad, el aprendizaje de la no violencia entre pares, la promoción de relaciones recíprocas de cuidado intersubjetivo, el respeto de la identidad personal y la producción de la posibilidad de afecto (Hennig, 2022b). Se trata, por medio de la salud colectiva, de la construcción del pasaje del ser humano como objeto hacia un sujeto pleno de derechos. Para ello, se hace necesario la crítica a la sociedad monopólica como sociedad patógena que no sólo se destina contra

un sistema de monopolización de la propiedad y el poder, de masiva marginalización y empobrecimiento, sino que es también una crítica a toda la institucionalidad de la sociedad de mercado “que, inspirada en una lógica que nos enajena y deshumaniza, obstaculiza la plena realización del proyecto humano popular” (Breilh, 2015, p. 267).

Desde una perspectiva crítica, es posible abordar la enfermedad en tanto fenómeno social, y su expresión depende principalmente del modo de vivir de la gente. Así, la salud colectiva se pregunta por las relaciones posibles entre la enfermedad y los grupos sociales, y por los modos en que la sociedad capitalista produce enfermos. De todos modos, y acorde a la humanización, se trata de que para que la vida se produzca, hay que dejar un poco afuera la enfermedad. Por ejemplo, una persona con esquizofrenia es mucho más que un esquizofrénico, es artesano, es compañero, un trabajador, un artista, tiene pareja (Merhy, 2016). Es decir que la enfermedad no define la identidad.

En salud colectiva prevalecen los abordajes colectivistas, con un prisma capaz de recuperar la riqueza de la humanización en los procesos de vivir, con enfoques abiertos a la liberación de las personas y al disfrute integral de la existencia (Gómez-Arias, 2018)

Asimismo, en salud colectiva, la valorización de la dimensión subjetiva de las prácticas, de las vivencias de los sujetos, proporciona espacios de diálogo y comunicación con otras prácticas y saberes, produciendo una apertura hacia nuevas perspectivas de acción y reflexión (Silva Paim y Almeida-Filho, 1999) en contacto con diversas dimensiones de la realidad. La salud colectiva está orientada también hacia la emancipación de los grupos sociales y la superación de las desigualdades (Bertolozzi y De la Torre Ugarte Guanilo, 2012; Hennig, 2022b).

Una de las críticas a la salud pública tecnocrática reside en que ésta opera muy alejada de la manera en la que la gente vive. En cambio, en el marco de la salud colectiva, hablar de salud, implica desafiar a la estructura social, al sistema capitalista que es opresivo, problematizar la injusticia, la desigualdad y la inequidad; referirse al hambre, la miseria, la explotación, la violencia clasista, la violencia heteropatriarcal y racista, la exclusión, la criminalización de la pobreza, la discriminación, la violencia y abuso policial, el extractivismo y la destrucción de la naturaleza, las relaciones de dominación, la concentración de la riqueza, la mercantilización de la vida, el productivismo, los procesos de pérdida de derechos de las y los trabajadores, la deshumanización de la vida y las relaciones desiguales de poder, ya que todas éstas son formas que conllevan, en

distintos niveles, dolor, sufrimiento, enfermedad y/o muerte (Hennig, 2022b). Todas estas cuestiones afectan de manera no-saludable a grupos y sujetos, quienes no están necesariamente enfermos pero se encuentran bajo condiciones destructivas (Breilh, 2015).

Se trata, en salud colectiva, de vincular la salud a los problemas de la vida, y para ello se torna fundamental desarmar el andamiaje del Modelo Médico hegemónico, el cual privilegió la enfermedad sobre el sujeto, lo individual sobre lo colectivo y lo biológico sobre lo social e histórico. Así, lo que le disputa la salud colectiva a la salud pública tecnocrática es la concepción del mundo, la hegemonía y la captura y lucha semiótico-política por los cuerpos pensantes.

Por otro lado, Alberto Vasco Uribe (1987) cuestiona la vigencia del concepto de salud propuesto décadas atrás por la Organización Mundial de la Salud (OMS), la cual fue definida como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (OMS, 1948). Pese a que tal organización declare por medio de esa formulación que la salud no es meramente la ausencia de enfermedades, dicho concepto está, según Vasco Uribe (1987), sustentado en una base teleológica (concerniente al origen y a la meta), idealista (por aquella parte que define a la salud como *completo*) y cristiana occidental. Este autor expone que “la premisa de que el hombre fue creado a imagen y semejanza del ser perfecto, para vivir en un paraíso, apoya una concepción de salud como estado original y natural del hombre” y, a su vez, manifiesta que “planteada la salud como meta, permite pensar en una sociedad sin enfermedad” (Vasco Uribe, 1987, p. 17).

En relación a ello, este autor enuncia que, según estos planteamientos, emerge una idea de lo fisiológico “como lo original, lo perfecto y lo único, lo invariante o su expresión estadística, lo más común y consecuentemente una idea de lo patológico como la negación de lo anterior, (...) aquello que se aleja de lo más común, como el error” (Vasco Uribe, 1987, p. 18). Esta concepción idealista de la salud, en general responde a la salud pública tecnocrática y al sentido común hegemónico. Sin embargo, como diría el escritor Dalmiro Sáenz, existe una prepotencia de la salud insoportable, “¿por qué hay que ser sanos?, ¿quién inventó eso?... Ser sanos en un mundo enfermo es una forma de ser enfermo” (Sáenz, 1997; en línea).

Para la salud colectiva, la realidad y la salud no deberían ser reducidas a la búsqueda de la producción de máquinas corporales menos enfermas y que demoren más en morir (Granda, 2004). Ésta pretende comprender la necesidad de un cambio en la manera de sentir, mirar, conocer y actuar sobre el problema de salud/enfermedad/cuidado. Si la salud pública tecnocrática observó a la población en tanto objeto pasible de ser intervenido por la norma funcional y la ciencia positivista, la salud colectiva, en cambio, requiere de la coconstrucción de un andamiaje político-epistémico capaz de percibir a los colectivos y sujetos en tanto generadores de su salud en el vivir cotidiano (Hennig, 2022b).

Se trata de ejercitar una visión no necesariamente profesionalizada, no sólo sin desconocer los aportes político-técnico-científicos, sino que los sujetos formados en salud colectiva deberán constituirse en actores sociales de realidades complejas y dinámicas, no desentendiéndose de la estructura social. Así, además, desprofesionalizar la salud equivale a resituar el movimiento de la misma en la realidad cotidiana de colectivos, grupos y sujetos. También, respecto a una visión no profesionalizada, ésta se encuentra en concordancia con la socialización del conocimiento, para que el saber no quede anclado y cristalizado exclusivamente en la figura de expertos en tanto propietarios del saber, de allí también el carácter tecnocrático.

A su vez, para la medicina clínica moderna el saber del paciente es excluido constantemente del conocimiento científico acumulado sobre la enfermedad, y debe supeditarse al médico en tanto único representante del conocimiento y método científicos (Granda, 2004; Menéndez, 2015). Para Granda (2004), la labor del salubrista consistiría en actuar como intérprete de las acciones vitales que producen salud a la vez que practicar una lectura crítica acerca de cómo la estructura social es constituida por la acción y, dialécticamente, cómo esta última es formada por dicha estructura, sin centrarse solamente alrededor de las funciones estatales. El mundo no está solamente dado, sino que permanentemente se produce dándose, y es en esa doble dimensión de lo dado y del dándose en que el/la salubrista deberá conocer y trabajar.

La idea consiste, por medio de la formación en salud colectiva, en fomentar la existencia de un sujeto que sea intérprete de las maneras en que los actores sociales e individuales fabrican y movilizan sus saberes en su diario vivir y desarrollan actividades relacionadas con la promoción de la salud, además de cuidar su enfermedad (Granda, 2004).

Asimismo, la clave radica en reconocer que existen prácticas sociales saludables o protectoras y deteriorantes a la vez, que coexisten a través del movimiento de la contradicción, y que las condiciones saludables de la vida se producen activa y diariamente no sólo por sujetos calificados sino también y al mismo tiempo esa construcción la realizan como actores históricamente situados y no bajo condiciones de su propia elección.

En este sentido, a las poblaciones se les imponen procesos deteriorantes asociados a las formas de inequidad en la vida social, y al mismo tiempo procesos protectores, asociados a las formas equitativas y solidarias (Breilh, 2015). Se trata, en salud colectiva, de introducir la lógica de la contradicción en los procesos de salud, planteando que en ésta existe una oposición en todos los procesos entre lo que responde al valor de uso y en contraposición al valor de cambio, entre lo que es saludable y protege (valor de uso), y lo que desmejora, daña, deteriora y es malsano (valor de cambio) (Hennig, 2022b).

Además, respecto a lo técnico, se trata de una dimensión demasiado presente en la salud pública tecnocrática, mediante la cual casi toda la experiencia de vivir es reducida a lo primero. También, lo tecnocrático hace alusión a la racionalidad tecno-instrumental moderna y a las lógicas mercantiles que se filtran de un campo a otro. Es posible observar cómo la salud pública se construyó alrededor de criterios como la productividad, la competencia, la eficiencia, la relación costo-beneficio, tomando al cuerpo como uno de los principales segmentos de la economía y de la industria biofarmacéutica transformándolo en un cuerpo-mercado (Mata, 2018).

En otro orden de ideas, otra de las grandes diferencias que existe entre la salud pública tecnocrática y la salud colectiva consiste en la manera en que ambas comprenden la sucesión de fenómenos involucrados en el proceso de salud-enfermedad. En general, en la salud pública tecnocrática predomina la categoría de causa como forma de explicar la enfermedad, en la cual opera el pensamiento lineal que expresa que al objeto A le sigue el B, según una relación de causa-efecto, donde, influida por la lógica de Hume, la causalidad sitúa una relación unívoca y necesaria entre fenómenos (Mendoza Rodríguez y Jarillo Soto, 2011). Es necesaria porque la ocurrencia de un fenómeno sólo podrá deberse a la presencia de algo que le antecede, y es unívoca porque lo que le antecede dará paso a su consecuente y sólo a él (Mendoza Rodríguez y Jarillo Soto, 2011).

La salud pública tecnocrática asume la causalidad en tanto un principio que existe en sí mismo y que puede ser observado en la naturaleza, “que regula toda sucesión de fenómenos y a través del cual pueden establecerse relaciones verificables y predecibles. Esta postura asume que los fenómenos son ‘condiciones objetivas’” (Mendoza Rodríguez y Jarillo Soto, 2011, p. 849) entendiendo a éstas como existencia propia e independiente de cualquier interpretación, desconociendo que “lo social” es parte de lo biológico y de lo individual y no una variable más (Vasco Uribe, 1987).

Para Vasco Uribe (1982), el pensamiento médico dominante replica la linealidad causal (causa–efecto) y posteriormente ésta es reemplazada por la multicausalidad (en la cual la lógica es la misma) “que –entendida como la gran cantidad de factores que intervienen en un suceso (como por ejemplo la enfermedad)– suma al conocimiento en un caos casi incomprensible y coloca a la realidad en una situación en la cual sólo es posible conocerla en sus partes, *más nunca en su totalidad*” (1982: 24) (el destacado me pertenece).

En este sentido, “se comprende la relación que hay entre esta forma de pensar científico y los intereses de una clase dominante que basa su eficacia en la dominación, en *mantener oculta esa totalidad*, interesada en mostrar al mundo como a miles de individuos con iguales posibilidades y no como a un sistema de dominación de clases” (Vasco Uribe, 1982, p. 24) (el destacado me pertenece).

En cambio, y contrariamente a la reduccionista noción positivista de causa, en salud colectiva se postula a la categoría *determinación social* como forma de buscar comprender los fenómenos de salud-enfermedad, que surge de la necesidad de entender que las condiciones materiales de existencia en última instancia son las que determinan la distribución desigual de la salud-enfermedad en los grupos humanos. Se trata de empezar a concebir a los procesos colectivos en los que se producen y reproducen las condiciones sociales que llevan a enfermar de una cierta manera a los grupos humanos, según su inserción en el proceso de producción.

De este modo, para la salud colectiva, los patrones de producción y consumo son considerados determinantes primordiales del proceso salud-enfermedad, ya que es a partir del estudio de las contradicciones entre valores de uso y fuerzas deteriorantes, producidas por el modo en que se organizan y reproducen socialmente los grupos humanos, que se

pueden comprender los problemas de salud-enfermedad¹ (Mendoza Rodríguez y Jarillo Soto, 2011). La determinación debe ser entendida como los modos de devenir de la historia, de los grupos sociales y de los fenómenos de salud-enfermedad, y no como determinismo. Esta categoría busca constituirse como apertura hacia un enfoque que posibilite abordar los procesos de cambio social, las contradicciones propias de la realidad y las relaciones entre los marcos estructurales de la sociedad y los procesos específicos que en ella acontecen (Eslava-Castañeda, 2017).

A su vez, la idea de determinación social de la salud trasciende la discusión sobre las relaciones entre sujeto y sociedad, ubicando como sustancial el asunto de la historicidad de los procesos y el modo de devenir de los fenómenos que, al hacerlo, se establece en un territorio de reflexión epistemológica que propicia indagar sobre las posibilidades que tienen los sujetos de conocer y actuar en la realidad, la cual se presenta de manera compleja y múltiple, que remite a las posibilidades de autonomía y libertad variable de los sujetos, conformando así una determinación dialéctica.

La idea, para la salud colectiva, es dejar de mirar el *qué* de la causa y empezar a preguntar por *quién*: quiénes producen malestar, quiénes padecen y quiénes no, en qué condiciones, etc., entendiendo estos fenómenos en relación a la estructura social, donde los procesos determinantes conllevan modos de vida malsanos, como la globalización de los mercados, la pérdida de soberanía, la construcción de ambientes desfavorables, la incorporación de la lógica mercantil, la destrucción de la organización comunitaria, la flexibilización laboral y la destrucción de ecosistemas a través de distintas formas de contaminación (Eslava-Castañeda, 2017). Se trata, por medio de tal categoría, de crear un enfoque que resalte la necesidad de encuadrar los análisis en una comprensión general de las dinámicas y flujos propios de las sociedades capitalistas vinculando los patrones epidemiológicos con procesos estructurales relevantes propios y realzados en dicha comprensión.

De esta manera, se busca entender la salud-enfermedad desde un modelo socio-eco-sistémico, en tanto un asunto simultáneamente social, biológico, político, económico,

¹ La determinación social del proceso salud-enfermedad es una manera de comprenderlo en tanto producto de la propia existencia del ser humano, no como ser aislado en su pura individualidad, sino en tanto productor y partícipe de la propia acción transformadora de la sociedad en la que se desenvuelve, y por lo tanto como génesis y consecuencia del bienestar, de la salud y de la enfermedad. Siguiendo esta idea, y siendo la salud-enfermedad un proceso colectivo de producción y reproducción social, el mismo está determinado por el desarrollo de las fuerzas productivas, las relaciones de producción y la ideología de la clase dominante (Mendoza Rodríguez y Jarillo Soto, 2011). Pero a su vez, lo que los sujetos hacen determina la salud-enfermedad como fenómeno material, por lo cual, este doble carácter ideológico y material del fenómeno es lo que otorga el carácter de determinación social.

ambiental y cultural. Finalmente, el interés de la salud colectiva por la categoría determinación de la salud manifiesta la necesidad de visibilizar y denunciar que la salud, la enfermedad y las formas de atención están determinadas social y ambientalmente por condiciones de desposesión, explotación y opresión propias del modelo de acumulación capitalista (Eslava-Castañeda, 2017).

Y es en esta sintonía que tal categoría redonda en su carácter de búsqueda de restitución de la totalidad social, de denuncia de las condiciones de opresión, en la percepción de la determinación socio-histórica de la realidad dinámica en constante devenir, en una comprensión integral de los fenómenos y por su mirada crítica y dialéctica de la estructura social, donde no hay determinismo causal fijo y mecánico de los procesos sino que también existen posibilidades de acción de los sujetos por medio de una variable autonomía y libertad.

Por otra parte, desde la salud pública tecnocrática, la clínica y por ello también la epidemiología clásica históricamente construyeron la enfermedad tomando como anclaje fundamental la biología, otorgándole a su vez un carácter individual. En este marco, con una visión positivista de la realidad, se reduce el sujeto a un individuo sin voz ni historia, donde se privilegia la enfermedad, considerando sólo la verdad objetiva (la del especialista), observable, comprobable, he ahí la incidencia positivista. En ese sentido, desde una perspectiva crítica, es interesante destacar la noción de malestar, pues rompe con el par dicotómico de lógica binaria sano-enfermo o normal-patológico, ya que el malestar implica pensar en otros términos. La noción de malestar es una categoría entre objetiva y subjetiva (implica tomar la palabra de quien padece), y refiere a considerar sensiblemente las condiciones de vida y su relación con el sufrimiento, a la vez que su utilización, enunciación y operacionalización epistémica contribuye a despatologizar la sociedad, ya que no todo malestar es patológico y además no todo malestar es por enfermedad (Burin, 2010).

De este modo, el malestar es considerado en términos de conflicto, debiendo destacar los orígenes en los procesos socio-políticos que imponen condiciones opresivas a determinados grupos de sujetos. Aquí resuenan las prácticas de las pedagogías críticas a través de las cuales se denuncian la red de opresiones y malestares que atraviesan a grupos y sujetos. A su vez, tal como sostiene Zemelman (2005) estamos desafiados a construir nuevas categorías, algunas como el sufrimiento, por ello, se trata de ampliar la categoría salud y de realizar entonces el estudio de los procesos de

salud/sufrimiento/enfermedad/cuidado. En este sentido, si hubiese que ensayar una definición del concepto de salud, una aproximación posible consistiría en tematizar la salud/sufrimiento/enfermedad/cuidado en tanto un proceso dialéctico constituido por componentes ideológicos, sociales, políticos, económicos y culturales, atravesado por una perspectiva de derechos, vinculado a los problemas del vivir, relacionado a un horizonte y presente de lucha y emancipación.

Se trata de recuperar el desafío de resituar la salud al movimiento de la realidad, a la tensión, a la utopía, y de restaurar su carácter histórico, no exenta de la estructura social, y comprenderla a la vez como práctica social, ligada a otras prácticas y articulada a la totalidad social (Silva Paim, 1992). Para ello, se torna necesario desheredar los sentidos que imprime en los cuerpos pensantes la clase dominante a través de categorías e ideas, donde la salud colectiva debe renunciar al control social y a la normalización en las prácticas que responden a un proyecto más amplio de dominación.

Por otro lado, resulta interesante recuperar, desde una perspectiva crítica y por ello no biomédica, el concepto de promoción de la salud², el cual es un concepto amplio, ligado a un conjunto de valores tales como: vida, salud, solidaridad, ciudadanía, equidad, participación, y democracia. Siguiendo a Marchiori Buss (2006) dicho concepto refiere no sólo a políticas públicas sino también a la apropiación por parte de grupos sociales y sujetos en el mejoramiento de su calidad de vida, a prácticas que propendan hacia el desarrollo de la persona en tanto ser humano, también la creación de ambientes favorables para la salud, y el mejoramiento en las condiciones de vida, de salud y acceso a derechos, bienes y servicios, tanto en un nivel colectivo como individual. Por ello mismo es que el acceso a la educación está vinculado a la promoción de la salud, ya que no se trata de estar sanos como un estado a conseguir, sino que, como expresé anteriormente, existen procesos y prácticas sociales saludables o protectoras y deteriorantes a la vez, que coexisten a través del movimiento de la contradicción.

El concepto promoción de la salud incorpora el malestar como percepción subjetiva válida, ligada o no a la enfermedad, rompiendo de esta manera con la tradicional concepción dicotómica salud-enfermedad. La promoción de la salud es una estrategia que rompe con la clínica individual del Modelo Médico hegemónico, ya que no se sitúa en el

² El concepto de promoción de la salud emerge como “reacción a la acentuada medicalización de la salud en la sociedad” (Marchiori Buss, 2006, p. 19), para señalar que la salud trasciende al sector salud y a la medicina, esto es, las involucra pero no se agota en ellos.

individuo como último ni único responsable de su salud, sino que conlleva la necesidad de plantear la co-responsabilidad múltiple, ligada al entorno, a las condiciones materiales de existencia, y a la participación por parte de los grupos y sujetos. La Carta de Ottawa, entre otros artículos nacionales e internacionales, define la salud en tanto un proceso social en el cual las sociedades efectúan elecciones conscientes e inconscientes para garantizar las condiciones en las cuales los sujetos pueden ser saludables. Es decir, que este tema forma parte de la esfera de la vida y se expresa en la política, en la economía, en el derecho y en la experiencia subjetiva y por lo tanto no sólo en el sector salud (de Souza Minayo, 2013). Deslizar el debate de la salud hacia la arena política y vivencial presenta por fundamento la convicción de que es un bien social compartido. Por lo cual, su manutención y promoción son de responsabilidad colectiva e individual. Los problemas que refieren al campo de la salud precisan ser comprendidos por medio de categorías clasificatorias que contemplen las diversidades y las diferencias (de Souza Minayo, 2013). Vivencias desiguales construyen formas diversas de sentir, pensar y actuar respecto a la salud y a la enfermedad; esto significa que no hay salud ni construcción social de la salud en abstracto y por fuera de la sociedad que las producen (de Souza Minayo, 2013).

2.2.2 El entramado político-conceptual de la Salud Mental

Para propender hacia la construcción colectiva de saberes desde una perspectiva crítica, es importante que el campo de Salud Mental pueda desandar el paradigma positivista que estructura y comprende las disciplinas en tanto fronteras rígidas y cerradas, a la vez que también desheredar el modelo biologicista, ahistoricista, mercantilista e individualizante (Menéndez, 2015) que predomina en la forma de comprender y hacer en Salud, que ha sido conceptualizado por Menéndez como Modelo Médico (2005; 2015) y que se apoya sobre un modelo tecnocrático a la vez sustentado en raigambres positivistas.

La salud mental puede ser trazada como un campo transdisciplinario, en el marco de la salud colectiva, que se nutre de los aportes de la sociología, la antropología, el trabajo social, la psicología, la enfermería, la medicina, la psiquiatría y la terapia ocupacional, entre otros saberes no menos importantes. La salud mental implica una ruptura epistemológica respecto de raíces positivistas, de las explicaciones

lineales/causalistas y de las lógicas manicomiales, para abrir paso hacia las ciencias sociopolíticas, hacia otros saberes/prácticas y a la investigación social (Galende, 2008). Uno de los grandes referentes cuyos aportes son parte fundamental de los antecedentes político-teórico-epistemológicos de este campo, conocido por sus textos emblemáticos como también resulta *Historia de la locura en la época clásica* (1992), es Foucault, quien realiza un recorrido histórico que permite no sólo situar las distintas formas de la sociedad de considerar y abordar la locura en ciertos periodos, sino que este autor además visibiliza la configuración política del otro en tanto peligroso, por ejemplo, a partir de la función dada al entonces Hospital General (en la denominada por Foucault como época del Gran Encierro), en el que se aisló y se buscó disciplinar la diferencia improductiva e inquietante, donde operaba el objetivo de sustraer la desviación del espacio público. Es así como en este Hospital General, creado en Francia en el siglo XVII y que se expandió a otras geografías con diferentes nombres hasta finales del siglo XVIII, se encerró a pobres, vagos, enfermos, locos, vagabundos, prostitutas y revoltosos o transgresores, todos aquellos considerados como *inutilidad social*, que resultaban improductivos y representaban un peligro para la estructura social.

No sólo el manicomio en la actualidad, circunscripto ahora supuestamente a la locura exclusivamente, surgido en el siglo XIX, guarda estrecha relación con aquel Hospital General, sino que, además, según sostiene Pavarini (2002), la penitenciaría, surgida a finales del siglo XVIII, expresa una relativa continuidad del Hospital General como respuesta a los considerados desviados, específicamente para los transgresores de la ley penal.

Foucault analiza las *instituciones disciplinarias* (2002) expresando que el Panóptico, en sus aplicaciones, es polivalente ya que sirve para corregir a los presos, para curar a los enfermos, para instruir a los escolares, y guardar a los locos. Así, con su estudio sobre el hospital, el manicomio, la cárcel, la fábrica y la escuela, Foucault posibilita un conocimiento sobre relaciones posibles entre: “cuerpos”, “clasificación”, “vigilancia”, “delito”, “dispositivos”, “ley”, “aislamiento”, “encierro”, “relaciones de poder”, “control”, “sociedad disciplinaria”, “mirada normativa”–“anormal”–“(dispositivos de) normalización”–“corrección” (Foucault, 2002).

Tal vez uno de los ejes que posibilita acompañar cierto recorrido desde las Ciencias Sociales hacia el campo de la Salud Mental sea el carácter relacional del poder, es decir, se trata de la importancia de abordar a este último en tanto correlación de fuerzas

y no como sustancia. De esta forma, tanto en el campo de las Ciencias Sociales como en el de la Salud Mental la dimensión relacional del poder permite situar al campo de conocimiento en tanto un territorio en disputa, donde no existe una práctica ni un saber universales, homogéneos ni unívocos sino que existe una tensión muchas veces irreconciliable entre sentidos dominantes y aquéllos que aparecen como marginales, dominados, invisibilizados. De este modo, el campo de la Salud Mental ha tenido y tiene que luchar por legitimidad y por abrir caminos epistémico-político-teóricos diferenciándose, por ejemplo, del paradigma de la psiquiatría positivista de corte biologicista. Ello, porque este último reduce la existencia a lo biológico, a los neurotransmisores y estructura su conocimiento alrededor de la concepción de desajustes neuroquímicos en el sujeto y del tratamiento farmacológico como centro, situando al sufrimiento en términos patológicos y postulándolo como trastorno (Galende, 2008; 2015). Aquí, se trata de considerar críticamente las categorías científicas y disciplinarias para el etiquetamiento y objetivación de los sujetos, donde tanto el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM) y el CIE 10 son ejemplos, ya que cada vez son más las personas que presentarían algún trastorno mental –ansiedad, ataques de pánico, depresión, son sólo algunas problemáticas tomadas como trastornos–.

Como continuación de la presente argumentación, resulta importante señalar que la Salud Mental es un campo diverso que presenta tanto dimensiones como definiciones plurívocas, que no se reducen a los saberes *psi* (psiquiatría, psicología, etcétera). Es en ese sentido que sus fronteras son porosas y, a la vez, su anclaje se halla muchas veces en problemáticas sociales disímiles que no se agotan en los límites de la locura ni en el individuo como eje, sino que existen varias aristas que pueden ser abordadas. Una de las consignas en Salud Mental es contribuir al proyecto de la desinstitucionalización (Hennig, 2022a). Esta última es entendida no sólo como el proceso de cierre y sustitución de instituciones monovalentes por diversos dispositivos de salud que no reproduzcan prácticas deshumanizantes, de disciplinamiento y control social ni aíslen a los sujetos de sus potenciales espacios vitales de pertenencia ni de sus referentes socio-afectivos que componen su trama biográfica –lo que es situado como atención en la comunidad– (Hennig, 2022a) sino que también se trata de visibilizar que no alcanza con desarmar los muros del manicomio, ya que sus lógicas persisten, se reproducen, se propagan y pueden operar a través de ciertos vínculos en diferentes espacios, lo que posibilita su arraigo en el tejido social. Por ello, desinstitucionalizar atañe a propender y procurar desmontar las

lógicas manicomiales, y no solo a desmanicomializar. Cuando me refiero al control social en los manicomios, hablo de control social duro: de los tratamientos e internaciones involuntarios, de la contención física y química, de la sobremedicación y otros tratos crueles como forma de disciplinamiento de los cuerpos. Sin embargo, es un desafío que las y los trabajadores de salud no actúen como agentes de control social blando en ningún espacio en el que desplieguen sus prácticas, lo cual constituye a la vez un interrogante foucaultiano respecto a las disciplinas y sus relaciones con la dimensión del saber-poder. En ese sentido, quizás en otro trabajo se podría explorar más en las relaciones y diferencias posibles entre saber disciplinar y poder disciplinante. Lo cierto es que

Los tratamientos psiquiátricos han pivotado siempre entre una función terapéutica y otra de defensa social, entre el trato humanitario y filantrópico y la coerción y el castigo. La consideración del loco y la loca como personas ‘enfermas’ y ‘peligrosas’ permitió configurar para la psiquiatría un estatuto de ‘prestación especial’ en el que los límites entre el tratamiento médico y la acción represiva quedaron con frecuencia muy difuminados (Huertas, 2020, p. 20).

Es importante señalar que el campo de la Salud Mental implica un pluralismo epistemológico y un vasto campo de estudios, sectores, organizaciones y colectivos que lo componen. Desde el andamiaje político-epistémico-teórico que sustenta este trabajo, la Salud Mental, por formar parte de las Ciencias Sociales, se erige como un prisma desde el cual es posible indagar en ciertas dinámicas relacionales, prácticas, instituciones y el modo en que están configuradas, promoviendo la problematización de diversas experiencias y discursos en general y de las nosografías psiquiátricas dominantes en particular. Ello es así pues estas últimas no sólo clasifican enfermedades sino que además pueden ser comprendidas como resultado de una construcción social que debe ser revisada, en tanto producen sentidos sobre la experiencia de vivir y de padecer, tales como el estigma que experimentan sujetos diagnosticados y afectados por las etiquetas diagnósticas: el estigma resulta la directa consecuencia del imaginario social hegemónico que actúa sobre la denominada enfermedad mental (Correa-Urquiza Vidal, Pié Balaguer, Coll-Florit, Hernández i Encuentra y Climent Roca, 2020). Como expresé, cabe destacar que la Salud Mental no es solamente un campo de estudio y de prácticas disciplinares y no disciplinares, sino que también es un campo político, ya que confluyen distintos colectivos, organizaciones y Movimientos Sociales.

En cuanto al concepto de *institución total*, Goffman lo define como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente (2001). Para el autor, las cárceles son un ejemplo notorio de las instituciones totales, pero no son las únicas, pues también existen los hospitales psiquiátricos.

Un eje importante para el campo de la salud mental lo constituye la categoría de subjetividad, la cual no es sólo emergente de las relaciones sociales en general, sino también de los contextos e instituciones que entran a los sujetos en particular. Con subjetividad, aludimos a la necesidad de una comprensión dialéctica, una dimensión que articula tanto lo colectivo como lo personal, es decir, las formas de percibir, hacer, sentir, pensar, significar, interactuar y reaccionar de un grupo y/o un sujeto están entrelazadas profundamente con el andamiaje político, social, económico y cultural, fruto tanto de una estructura socio-económica y de un presente y una historia colectiva como también de las posibilidades que abren los posicionamientos que pueda ir forjando dicho grupo o sujeto en el tiempo, con una relativa autonomía. La categoría de subjetividad no sólo no abandona la idea de *alma* (Foucault, 2002), sino que tampoco prescinde de la potencia política del cuerpo, ya que éste resulta clave en las experiencias del ser en común en el mundo, y también está atravesado por y es producto de relaciones de poder, como lo expone Foucault (2002).

Según permiten arrimar algunas investigaciones llevadas a cabo por el autor recién mencionado, el cuerpo constituye un territorio en disputa, donde tanto las diversas disciplinas, las diferentes corrientes al interior de éstas como las experiencias no disciplinarias y/o no institucionalizadas, o bien el Estado, la sociedad civil y el mercado – en el contexto de la organización capitalista de la vida en la sociedad moderna– combaten entre sí en una lucha ideológica por el sentido (de prácticas, saberes, y perspectivas, que dependen de y son expresión de una cierta concepción de mundo). Y que en verdad se trata de una batalla por el alma, y por los cuerpos: el cuerpo social, los cuerpos colectivos, el cuerpo de cada sujeto –que no deja de ser social–, los cuerpos en su posibilidad de ser tomados como textos, y los textos como cuerpos.

La producción de subjetividad (Guattari, 1996) comprende a la subjetividad en tanto forjada por instancias colectivas, institucionales e individuales. Se trata de la subjetividad como proceso y no como algo dado, donde se entrecruzan dimensiones

políticas, sociales, económicas, históricas, culturales, institucionales, afectivas y deseantes. Esta forma de concebir la subjetividad cuestiona la idea de una interioridad psíquica en tanto instancia dominante de determinación de lo subjetivo, a la vez que interpela las narrativas que sitúan la subjetividad en tanto interioridad y lo social como lo exterior (Cabrera, 2015). Acorde a Guattari (1996), la subjetividad es plural y polifónica. Existen diferencias entre la noción de individuo y la de sujeto. Los individuos son el fruto de una producción en masa (Guattari y Rolnik, 2013). Mientras la subjetividad no es susceptible de totalización o centralización en el individuo, donde una cosa es la individuación del cuerpo y, otra distinta, es la multiplicidad de los agenciamientos de subjetivación: la subjetividad se halla primordialmente fabricada y modelada en el registro de lo social (Guattari y Rolnik, 2013). El lucro capitalista es principalmente producción de poder subjetivo; la subjetividad no se halla situada en el campo individual, su territorio es el de todos los procesos de producción material y social (Guattari y Rolnik, 2013). Utilizando el lenguaje de la informática, un individuo siempre existe pero solamente en tanto terminal: se trata de una terminal individual que se halla en la posición de consumidor de subjetividad; consume sistemas de representación, de sensibilidad, etc., que no tienen nada que ver con categorías naturales universales (Guattari y Rolnik, 2013).

El ejemplo que brindan Guattari y Rolnik (2013) resulta pertinente para reflexionar sobre el sentido otorgado a la subjetividad y los procesos de subjetivación: los jóvenes que caminan por las calles equipados con un *walkman* establecen con la música un vínculo que no es natural. Al producir ese tipo de instrumento, ya sea como medio o ya sea en tanto contenido de comunicación, la industria altamente sofisticada que lo produce no está haciendo algo que simplemente transmite la música u organiza sonidos naturales, sino que, lo que esa industria hace es inventar un universo musical, otro vínculo con los objetos musicales: así, la música proviene de adentro y no de un punto exterior, es decir que lo que está haciendo es inventar una nueva percepción (Guattari y Rolnik, 2013).

En esta tesis, se comprende a la subjetividad como efecto de una constitución, en tanto efecto de poder, donde el sujeto aparece en tanto objeto de una determinada relación de conocimiento y de poder, donde los modos de subjetivación y de objetivación presentan un desarrollo mutuo (Cabrera, 2015), desde una perspectiva foucaultiana.

Además de ser un campo, la salud mental puede ser considerada como concepto. En este sentido, suscribo a la definición que otorga la Ley Nacional de Salud Mental Nro.

26657. Esta ley establece en su artículo 3° que “reconoce a la salud mental como un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona” (2010).

Así como en los últimos 50 años la criminología se separa del discurso psiquiátrico para vincularse al discurso sociológico, también la Salud Mental se separa del positivismo etiológico para relacionarse al discurso sociológico. Esta operación radica en restablecer en ambas el lugar del sujeto para el conocimiento y el de sus derechos y garantías en tanto ciudadano (Galende, 2008).

2.3 Tejido transdisciplinar

Tal como señalé anteriormente, la complejidad de las problemáticas sociales empuja a elaborar una metodología transdisciplinaria para abordarlas. Sólo a modo de ejemplo, cabe mencionar la expresión *sufrimiento legal* (Pavarini, 1991) que, por un lado, condensa y conjuga dos términos: el sufrimiento, en el marco del campo de la salud – aunque no es privativo de este espacio–, y lo legal, como parte del territorio jurídico-penal. Y, por otro lado, el sufrimiento legal es la traducción de la pena que se aplica a los condenados y/o procesados. El sufrimiento legal resulta de la apreciación de que las penas aplicadas a condenados y procesados pueden ser traducidas en dolor, específicamente dolor como política de tratamiento (Cesaroni, 2009). En principio, el único derecho que se suspende es la libertad ambulatoria, y el sufrimiento sería fruto del encierro y el aislamiento. Sin embargo, los procesos de salud/sufrimiento/enfermedad/cuidado de los sujetos privados de su libertad se ven sensiblemente interpelados en las cárceles, ya que las condiciones materiales de existencia intramuros son precarias, es un lugar en el cual se ejerce violencia, hay tratos crueles y degradantes, requisas y humillaciones; existen prácticas y celdas de aislamiento; constantes traslados de los presos tanto dentro de una unidad penitenciaria como de una cárcel hacia otra, lo que interfiere fuertemente e incluso puede anular la generación y/o profundización en la construcción de lazos socio-afectivos e incluso estratégicos y, en muchos casos, también dificulta sensiblemente o directamente impide las posibilidades de los presos de llevar a cabo estudios (primarios, o secundarios, y/o universitarios) dentro

de la cárcel; se producen decisiones arbitrarias, existe mala calidad de vida, ya sea tanto por cuestiones para nada menores respecto a salud en general y alimentación en particular como ambientales y de (in)habitabilidad social, física y/o simbólica; hacinamiento; sistema de premios y castigos en sustitución de derechos correspondientes al ser humano (Daroqui, López, Motto y Andersen, 2021b). La pretendida resocialización, que en verdad opera como justificación del castigo, junto a los derechos en clave de ficción en el encierro punitivo, se constituyen como instrumentos de readaptación estratégica para el gobierno penitenciario de poblaciones (Daroqui, López, Motto y Andersen, 2021b). Para Daroqui (registro 15 de septiembre de 2022), las malas condiciones materiales se producen, son provocadas por el propio Servicio Penitenciario, como la suciedad en las cárceles, las ratas en las celdas, dejar la basura de todo el día para retirarla recién al otro día a la mañana, todo eso se produce intencionalmente.

Por otro lado, para elaborar un prisma crítico se vuelve necesario desplegar la presencia y persistencia del positivismo en el campo de estudio.

2.3.1 Positivismo en salud, en educación y en criminología

Unos de los referentes del positivismo fue Auguste Comte (1984 [1844]), quien considera que sólo puede ser conocido aquello que se aborde con el método de las ciencias naturales: por ello, se aplica el método de éstas para poder explicar y procurar predecir los fenómenos sociales. Para Comte (1984), son necesarios los hechos y la observación de los mismos para un conocimiento verdadero, a la vez que no sólo refiere a un modo particular de comprender el saber, sino que prescribe los principios y el método para asentar las bases de legitimidad de un conocimiento científico universal y exclusivamente válido. El positivismo es el que sostiene el conocimiento como reflejo puro de la realidad, concepción hegemónica del pensamiento científico Occidental.

Tal como postula Terán (1987), así como en otros países latinoamericanos, también en la Argentina la ideología positivista desarrolló un rol hegemónico considerable, ya sea por su capacidad para plantear una interpretación verosímil de realidades nacionales como por articularse con instituciones tales como las educativas, las jurídicas, sanitarias o militares, donde éstas urdieron un tejido sólido de prácticas sociales en el momento de la consolidación del Estado y de la nación a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX. En términos generales, el proyecto positivista en parte emergió como una respuesta a la demanda de un sistema de creencias orgánicas capaces

de operar una reforma intelectual apta para terminar con la época crítico-revolucionaria abierta en 1789 y sustituirla por un periodo estable en el cual la estática del orden y la dinámica del progreso pudieran coexistir armónicamente (Terán, 1987).

Acorde a Alicia Stolkiner (1987), el positivismo es hijo del nuevo Orden Social que adquiere su expresión económico-productiva en el capitalismo y la Revolución Industrial y su forma política en la Revolución Francesa. Para esta autora, históricamente existió una honda vinculación entre los principios positivistas y los sueños de la modernidad, ya que ambos compartían una multiplicidad de anhelos, fundamentalmente la convicción en el Progreso, “la esperanza en el bienestar deviniendo del desarrollo lineal de la ciencia y la técnica, (...) el mito del dominio del hombre sobre la naturaleza, el logro de una sociedad racional por evolución ‘natural’” (Stolkiner, 1987, p. 194). Con una fuerte tendencia a naturalizar lo social, la ciencia positivista se constituye al instaurar como Norma la regularidad observable de los fenómenos, con la particularidad de que la normalidad, lo que se repite con mayor frecuencia, termina amalgamándose con una connotación ética, donde lo que aparece como normal será lo bueno, siendo el cambio aceptable únicamente dentro de los límites que la dinámica social dominante impone.

Uno de los ejes transversales que es posible encontrar en el pensamiento médico dominante es el positivismo. Este último opera como un organizador y clasificador de la experiencia, interviniendo de gran manera en la estructuración de conocimientos. La salud pública tecnocrática insiste con el pensamiento lineal, que es una consecuencia más del positivismo, mientras que la *educación bancaria* será reducida a lo medible y a los procesos lineales de enseñanza-aprendizaje (causa-efecto), con el imperativo de lograr la cientificidad, como veremos más adelante.

Además, otro de los principios que actúan tanto en la salud pública tecnocrática como en la educación bancaria consiste en una idea de normalidad, donde esta última opera como medida y requisito de adaptación de los estudiantes a la escuela y a la realidad dominante, a la vez que fija el modelo para definir la anormalidad de los otros. Así, la confluencia en los modelos hegemónicos de salud y educación se da, también, a partir de una idea de desviación de la norma, que introduce la problemática del *fracaso escolar* y la imposición de procesos de medicalización y psicologización de las niñeces/adolescencias en las aulas (Stolkiner, 1987).

La pedagogía positivista se basa en la homogeneización de toda diferencia, buscando ordenar a los estudiantes en grupos de la misma edad y, si fuera posible, con las mismas capacidades, creando distintas formas especiales de educación en las cuales

se coloca en grupos a quienes no sean homogeneizables con el conjunto, discriminando a aquellos que no se adapten al Programa, de modo de forzar un acomodo de la realidad a cierta visión de las cosas (Stolkiner, 1987). También, la pedagogía positivista en las escuelas se ciñe al ideario liberal, con el supuesto de que el fracaso o el éxito futuro dependen de factores individuales y son responsabilidad personal.

En otro orden de ideas, es posible señalar algunos elementos que expone Giroux (2003) para complementar la idea en este trabajo acerca del pensamiento tecnocrático y la visión positivista que se replica desde dicho eje. Giroux (2003) expone que el supuesto fundamental del que se sirve la cultura del positivismo es la noción de objetividad, para racionalizar su posición sobre la teoría y el conocimiento y, a su vez, que dicha objetividad consiste en el apartamiento de los valores tanto del conocimiento como de la indagación metodológica. Es así como sin enunciar palabra respecto a su propia ideología la racionalidad positivista no ofrece ideas conceptuales que nos expliquen cómo la opresión puede disfrazarse en el lenguaje y las experiencias de la vida cotidiana (Giroux, 2003).

Reanudando la temática que venía desarrollando, Giroux (2003) refiere a la cultura positivista en general, relacionando capitalismo, visión positivista de la ciencia y progreso, en tensión y con cambios en la significación social respecto a este último. Más puntualmente, Giroux expresa que, así como en los siglos XVIII y XIX el progreso era asociado en Estados Unidos al desarrollo del auto-perfeccionamiento moral y la autodisciplina en el interés de producir una sociedad mejor, “en el siglo XX se lo despojó de su preocupación por mejorar la condición humana para aplicarlo únicamente al ámbito del crecimiento material y técnico” (2003, p. 29). Y, a su vez, este autor manifiesta que lo que anteriormente era considerado humanamente posible, una cuestión que aplicaba fines y valores humanos, queda ahora reducido al problema de lo técnicamente posible. Finalmente, según esta noción de progreso, en la subyacente racionalidad tecnocrática se apuntala el *statu quo*.

Retomando la perspectiva crítica, se torna fundamental reconocer que el reflejo inductivo de la percepción, directo y puro, no existe, así como tampoco debería afirmarse que las operaciones deductivas *a priori* sean apenas pobres abstracciones. Esto se debe a que el sujeto sólo puede serlo en relación con lo que conoce, por tal, lleva siempre el sello del objeto, mientras que las características de este último contienen siempre elementos subjetivos, ya que las experiencias perceptivas no están única y directamente determinadas por los estímulos e imágenes de la naturaleza, sino que dependen de la cultura, de las estructuras simbólicas por cuya intermediación percibimos la realidad

(Breilh, 2015). Es así como es posible afirmar que no existe conocimiento en tanto simple reflejo, ni conocimiento como construcción puramente subjetiva.

Además, el positivismo tanto en la educación formal tecnocrática como en el pensamiento médico dominante fragmenta y compartimenta la experiencia. En cambio, desde el pensamiento crítico, se trata no sólo de reconocer la aún vigente fuerza dominante del positivismo en el pensamiento dominante en general, en la educación y en la salud tecnocráticas, sino también realizar aportes posibles en tanto propuesta para recuperar y/o fortalecer un enfoque integrador del ser humano. Para esto será fundamental el trabajo inter/transdisciplinario, ya que la fragmentación en disciplinas aisladas responde a una visión y organización positivistas del conocimiento (Elichiry, 2009).

Para Nora Elichiry (2009), es posible constatar no sólo en nuestro país sino también en América Latina en general, que la formación educativa (llamada por Freire *educación bancaria*) en todos los niveles de la enseñanza es disciplinaria a la vez que esta orientación se condensa más aún en el nivel universitario, lo cual se condice con la concepción positivista de áreas del conocimiento. En este sentido, los planes de estudio y los diseños curriculares posibilitan observar un parcelamiento del saber en disciplinas aisladas como compartimentos estancos. Según la autora, esta concepción disciplinaria de la educación conlleva a la fragmentación del conocimiento en áreas, obstaculizando de este modo la comprensión de la totalidad, de la pluralidad y complejidad de las diferentes dimensiones de la realidad. Esta concepción curricular, que lleva implícita la separación entre los saberes y la realidad social y política, también presenta un paralelismo en salud, ya que como veíamos en un apartado anterior, el sufrimiento y las dolencias del paciente se analizan aisladas de las dimensiones antes mencionadas, al margen de su propia voz e historia singular (Hennig, 2022b).

Desde una perspectiva crítica, es posible sostener que, según Giroux (2003), el positivismo se expresa en un lenguaje técnico y en apariencia libre de valores, en el que se concibe como conocimiento sólo aquél que puede ser mensurable y contable, y válido en tanto impersonal. Una de las debilidades de la cultura del positivismo en educación consiste en la negación de los vínculos existentes entre la producción del conocimiento y el control social. También, el congelamiento de la realidad, junto a la fragmentación del sujeto y del saber, propias del positivismo, son necesarias para la reproducción de la hegemonía (Breilh, 2015). En general, según este enfoque, el saber es objetivo y está allá afuera: se lo considera independientemente del tiempo y el lugar, lo que lo convierte en una práctica ahistórica y universalizada.

En cambio, desde el pensamiento crítico es posible comprender al conocimiento en tanto una construcción social ligada a la intencionalidad y la conducta humanas. Giroux (2003) expresa que, si deseamos que esa visión se traduzca en un principio pedagógico significativo, habrá que ligar el concepto de conocimiento como construcción social a la noción de poder y, a su vez, reconocer que el saber del aula puede usarse en provecho de la dominación o bien en beneficio de la emancipación. De este modo, acorde a este autor, formas alternativas de pedagogía, como las elaboradas por Freire, no sólo remarcan las dimensiones interpretativas del conocer, sino que también ponen de relieve la idea de que cualquier noción progresista del aprendizaje debe estar acompañada por relaciones pedagógicas signadas por el diálogo, la comunicación y el cuestionamiento.

Continuando la temática, según Pedro Enriquez (2007) el pensamiento tecnocrático tiene sus orígenes teóricos en la década de 1950 en Estados Unidos de Norteamérica. Este modelo en educación se introduce en América Latina durante las décadas de 1960 y 1970, debido al vínculo de dependencia con Norteamérica y, además, en razón de “la difusión realizada por los organismos internacionales tales como la UNESCO y la OEA (...), al apoyo oficial de los gobiernos locales a los regímenes burocráticos-autoritarios hegemónicos en ese momento histórico, al lenguaje pretendidamente científicos (...)” (Enriquez, 2007, p. 91).

En este sentido, para Gómez-Arias (2018), el funcionalismo emerge de la convergencia entre el positivismo y el utilitarismo, que comprende a la sociedad humana en tanto una organización claramente equilibrada, ordenada y digna de respaldo, regida por leyes comunes que convienen a la mayoría. Acorde a esta idea, la sociedad se encontraría constituida por partes que deben funcionar articuladamente para mantener el conjunto, en el cual el mal funcionamiento de una de las partes amenaza a la sociedad en su totalidad y le exige efectuar controles y ajustes, ya que el orden social vigente obliga a que los sujetos funcionen para conservarlo.

Desde un paradigma tecnocrático, se le asigna a la educación formal la función de reproducir un conjunto de valores, códigos culturales, conocimientos y creencias que aseguren la conservación y continuidad de la cultura, con el propósito de transformar al ser humano naturalmente asocial, en un sujeto social y moral que cumpla una función útil en la sociedad (Enriquez, 2007). Es posible observar que el funcionalismo guarda una acentuada preocupación por el problema de la adaptación a la vez que la escuela, desde esta óptica, constituye un espacio privilegiado para garantizar la continuidad del sistema

a través de una mecánica transmisión de la cultura, con tal de perpetuar los patrones de comportamiento que legitiman el orden social y suprimir la posibilidad de conflicto.

Además, el funcionalismo enmascara a este último y encubre la desigualdad social, al valerse de las funciones de adaptación e integración ejercidas por las instituciones en general y, especialmente, por las instituciones educativas. En este sentido, las pedagogías críticas transgreden la comprensión tecnocrática de la educación formal, ya que propicia la reflexión crítica sobre el sistema capitalista y las relaciones desiguales que *nos* atraviesan, frente a lo cual será posible transitar, para los grupos y sujetos, un proceso conflictivo pues implica revisar críticamente valores y creencias que *nos* constituyen.

En cuanto a salud, si tal como plantea el funcionalismo la sociedad es un todo armónico y equilibrado, sería coherente con esta mirada la comprensión de los padecimientos y la enfermedad como la irrupción del desequilibrio y la desadaptación. Además, el funcionalismo opera en la creencia de que algunos sufrimientos y dolencias configuran una amenaza seria para la cohesión y supervivencia de la sociedad, ya que ellas alteran su funcionamiento armónico. Desde esta perspectiva, las personas heridas o afectadas por diversas enfermedades no solamente dejan de cumplir con sus responsabilidades ante el resto del grupo, sino que además interfieren con las actividades cotidianas de los demás, pues imponen cargas adicionales a los cuidadores. De acuerdo a estas coordenadas, las personas afectadas por dolencias que interfieren con un comportamiento normal del grupo se transforman en sujetos desviados del orden social habitual, alterando el bienestar colectivo.

De este modo, la salud pública tecnocrática se apoya tanto en el método positivista para explicar el riesgo como en el funcionalismo para intentar comprender la realidad social. De acuerdo con Gómez-Arias (2018) el funcionalismo en el campo de la salud se fortalece con la expansión del modelo neoliberal: deposita la responsabilidad del padecimiento o enfermedad al individuo, y desliga de responsabilidad a la sociedad (Hennig, 2022b). Además, para este autor, una perspectiva funcionalista está dada por la comprensión de los hechos como fenómenos ocasionados en un orden social óptimo y al cual los sujetos deben adaptarse. Así, una persona es considerada sana si funciona bien y se adapta a la norma, si no altera el orden, y ya no lo es cuando deja de producir.

Por otro lado, resultan valiosos los aportes de Adriana Puiggrós (1990) acerca del entrecruzamiento que realiza al exponer el vínculo entre médicos, psicólogos y educadores preocupados por la disciplina ya hacia finales del siglo XIX en nuestro país.

Ello porque el tipo de cohesión social de la Argentina que emergió de la República Conservadora está anclado en la disciplina, en la relación entre los diversos rangos y el entrecruzamiento entre ellos, como ser: inmigrante/adulto; inmigrante/adulto/mujer; niño/nativo/provinciano; mal alumno/nativo/mujer, etc. La autora señala cómo el discurso positivista médico fue manejado en el análisis social y político por un sector profesional que avanzó en el Estado conservador que fue acumulando poder desde el sistema educativo (Puiggrós, 1990). Un referente de ese grupo fue el Dr. José María Ramos Mejía, quien aplicó el modelo médico al estudio de las multitudes y las maneras de controlarlas. Procuró, en un intento de lo más descarnado, despolitizar la categoría “inmigrantes”, una de las mayores contribuciones a la articulación de la sociología médica positivista con la pedagogía normalizadora, tanto desde la perspectiva teórica como desde lo programático y administrativo. Si bien Ramos Mejía advertía sobre el merecido respeto hacia las otras nacionalidades, comprendía que la inculcación del sentimiento nacional tiene por objetivo una función preventiva del desorden social y correctiva de las tendencias divergentes con la cultura política dominante, donde la escuela debía cumplir en buena medida con esa función, trocando desde el lenguaje hasta los hábitos de higiene del niño inmigrante, abstraído como sujeto de una pedagogía determinista. Fue así como “el inmigrante y el criollo se han convertido con categorías de una pedagogía ordenadora, cuya finalidad inmediata es el control social” (Puiggrós, 1990, p. 125).

La medicina de aquella época explicaba el origen de la enfermedad por medio de lesiones que presentan signos clínicos, alteraciones de la función orgánica que se expresan a través de los síntomas y la presencia de agentes injuriantes como agentes etiológicos de la enfermedad. El paradigma de la medicina positivista posibilitó caracterizar a los individuos que ascendían y ampliaban sus demandas en tanto fruto de una enfermedad social o bien como expresiones de deficiencias que provenían de la cultura, de la raza o la sociedad originarias.

Las raíces históricas que sitúa Puiggrós (1990) posibilitan analizar la confluencia del discurso escolar con el discurso médico. Por un lado, se crea un interlenguaje, de tal modo que se constituye el Cuerpo Médico Escolar (nótese la articulación de la medicina y la escuela para la presente tesis, sin omitir la importancia de la mención del cuerpo), un organismo diferenciado dentro del organigrama educativo estatal, que poseía una formación rígida y era utilizado para sostener a educadores y educandos sometidos a su organización a la vez que se destaca la penetración en la trama curricular y del lenguaje

escolar (Puiggrós, 1990). Ese Cuerpo Médico Escolar era quien determinaba contenidos curriculares, incorporaba información abundante, libros de texto y revistas pedagógicas y era quien administraba el tiempo y el espacio de los estudiantes (Puiggrós, 1990).

Rastrear las influencias de ese organismo resulta de interés, también, por cuanto se vuelve muy difícil diferenciar los significantes que expresan la cuestión médica y aquellos que manifiestan la dimensión moral, esta última muy presente en el positivismo criminológico. Justamente, una de las impresiones más nítidas de la función represiva que el modelo médico de aquella época sumaba a su función preventiva de la enfermedad, es la confusión habitual entre los acontecimientos sanitarios y las conductas éticas y morales. No era inusual percibir temas repetidamente relacionados entre sí, como el alcoholismo, la sexualidad y la higiene escolar, las enfermedades mentales y el hábito de fumar. En esos tiempos, era posible escuchar que

el obrero alcohólico aparece como un lastre para la sociedad, pues su trabajo es imperfecto dada su falta de habilidad y de seguridad, su carencia de ambición, de amor al trabajo y voluntad, que lo degrada laboralmente. Todo ello incide en la vida familiar provocando infelicidad, tanto por el carácter objetivo de su fracaso laboral, como a causa de la criminalidad que encierra su conducta, alejándolo de Dios. La marginalidad es consecuencia de la ebriedad, sinónimo de falta de sentimientos (Puiggrós, 1900, p. 120).

La misma autora expone cómo el modelo médico de la época ya señalada se vio afectado por una transformación en el lenguaje escolar, donde las enfermedades eran comprendidas como castigos al mal comportamiento y la explicación de su causa que es transmitida con más fuerza no hace caso de los microbios, sino que se asienta en la conducta equivocada (Puiggrós, 1990). La escuela debía formar individuos sanos, con una mente y un cuerpo sanos.

Presentado por Puiggrós (1990) como estudioso de la criminología infantil, y siendo uno de los representantes del positivismo, Rodolfo Senet utilizaba una psicología que pretendía aprehender el factor individual en la determinación de la conducta por el sesgo de la desviación y del delito al mismo tiempo que comprendía a la prevención en tanto un acción primordialmente pedagógica y social. Para el mismo autor positivista, el punto conductor de la acción pedagógica debía ser la normalización (Puiggrós, 1990). La ecuación *adaptado/delincuente* fue el enfoque que Senet aplicó a toda la vida escolar y

del cual derivó las equivalencias indisciplina- delincuencia-enfermedad; buena conducta-capacidad de adaptación-salud (Puiggrós, 1900).

La obra de Puiggrós (1990) da cuenta de todo un diagrama disciplinario al servicio de la adaptación social, para la cual la escuela operaba con una función ortopédica, donde la vigilancia de los maestros debía ser continua en todas las situaciones, para descubrir inclinaciones y tendencias no deseables y evitar el contagio moral. Las clasificaciones fueron atractivas para numerosos educadores y psicólogos, que procuraron llevar a cabo la suya propia, generalmente más inspirados por las necesidades represivas que provenían de la práctica educativa, que derivadas de construcción científicas serias. Entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX la cuestión de los niños vagabundos eran objeto de preocupación para criminalistas, médicos, psicólogos y pedagogos (Puiggrós, 1990). En esas épocas, la escuela servía de modelo para que el educando propenda a una perfección mayor de lo heredado, adquirir hábitos y amoldar comportamientos. La finalidad de la educación es hacer adaptable al sujeto al medio en el cual deba actuar, cualesquiera sean las tendencias de ese medio. “Para vencer sus resistencias a la adaptación, es necesario darle un tratamiento especializado, a partir de su clasificación en diferentes categorías” (Puiggrós, 1990, p.130). Los normalizadores estimularon así el debate acerca de las condiciones para la corrección del comportamiento, la adaptación y la represión. Senet proponía que en la escuela debe establecerse una selección de niños buenos y, si para algunos todo procedimiento de corrección fracasaba, entonces se debía eliminarlos para evadir la contaminación de los demás. Así como desde el punto de vista de la historicidad se hablaba de las clases peligrosas, también podía percibirse en esos tiempos las preocupaciones por el contagio moral.

Tal como sostiene Puiggrós (1990), entre los intentos argentinos de clasificaciones de los sujetos de la educación, resulta interesante la que ofreció el Dr. Moorne, quien dividía a los niños débiles en dos grandes grupos: la debilidad física y la debilidad mentalmente anormal. En el primer término, incumbía a los padres corregirla, mientras que en el segundo al Estado, guardián y médico de la salud mental. Moorne planteaba la necesidad de sumar a los manicomios y las cárceles, escuelas especiales para corregir las anormalidades mentales del niño antes que devenga adulto y se torne incurable. Moorne advertía que los niños mentalmente anormales constituían un peligro social y tanto ellos como los *retrasados* propiamente dichos, como desequilibrados, idiotas e imbéciles, se hallan expuestos al peligro de influencias dañinas, aptos para cualquier sugestión, siendo

territorio propicio para el daltonismo moral. El diálogo establecido entre criminología, psiquiatría y pedagogía ofrece a Puiggrós la posibilidad de trazar un recorrido histórico sobre la ortopedia escolar, donde la traducción del disciplinamiento militar al disciplinamiento escolar resultaba directa. Esa misma ortopedia escolar aparecía desplegada en las referencias al mobiliario, donde uniformes, baños y útiles se vinculaban con la prevención de la enfermedad física, moral e intelectual.

En la jerarquizada palabra médica y la superposición y reemplazo del lenguaje de la medicina con el lenguaje educacional de aquella época, se fijaban múltiples relaciones entre los bancos y las enfermedades infantiles, donde los bancos debían facilitar la desconexión entre los niños, lo que vuelve fácil la vigilancia del maestro y elude que el banco se vuelva cómplice del fraude al cual son tan inclinados los infantes si pueden interconectarse (Puiggrós, 1990). Es en esta misma sintonía que se imaginan maneras de aislar, encerrar, y suprimir las conexiones con los otros, de los sectores de la sociedad que resultaban disonantes con el perfil del escolar como futuro ciudadano, seleccionado en tanto modelo por la clase dirigente, donde la discusión sobre la educación de los presos, los infradotados y los extremistas interesó a los pedagogos, criminalistas y psicólogos de la época (Puiggrós, 1990). La desviación debía ser reprimida, curada o reeducada. En todos los casos, ya sea la escuela o la cárcel, existe un mensaje organizado sobre un mismo paradigma: norma-éxito-salud / desviación a la norma-fracaso-enfermedad (Puiggrós, 1990).

Además, siguiendo a Vezzetti, Puiggrós (1990) señala que quienes a finales del siglo XIX comenzaron la psicología en la Argentina diseñaron un sujeto natural y social objetivado acorde a los fundamentos de la ciencia determinista. La psicología emerge antes como práctica, en tanto tecnología proyectada y configura su discurso en el entrecruzamiento entre pensamiento e institución: en la asistencia médica y mental, la clasificación e intervención sobre la criminalidad, las problemáticas de aprendizaje y la disciplina en la educación y en los alcances de un diagnóstico psicosocial o psicopolítico dispuesto a sostener y modelar las funciones del gobernante (Puiggrós, 1990). La recurrencia a moldes organicistas y biológicos pretendía explicar las diferencias sociales y justificar las políticas, reduciendo los procesos psico-sociales a categorías universales de aquellos órdenes. La intención se basa en que, de ese modo, las determinaciones, las consecuencias y las soluciones de la problemática de la desigualdad y de las luchas sociales, no afectarían práctica ni teóricamente las vinculaciones establecidas entre los

sectores desiguales. Así, permanecían fuera de la política y se reducían a la cura psicológica o pedagógica. Para ello, fue necesario definir los sujetos sociales conflictivos en escalas biológicas y psicológicas y no otorgar reconocimiento al origen político de las desigualdades sociales (Puiggrós, 1990).

Por su parte, Anitúa (2006), desde una perspectiva histórica, sostiene que tanto la prisión como la policía, creadas en el siglo XIX, deben ser comprendidas en el marco de mayores medidas de control de la población que empezarían a ser implementadas en el siglo XIX por parte de la burguesía en el poder. Ésta procuró volver compatible el discurso liberal del contrato social con las necesidades de orden del capitalismo industrial. Para ello sirvió especialmente el discurso médico (Anitúa, 2006). El autor expresa que el médico y su prestigio completaron poco a poco los vacíos del igualitarismo burgués y propiciaron herramientas para el efectivo funcionamiento de la sociedad y el control del sujeto. En esa sintonía, la medicina llegó a salvar la paradoja de imaginar un contrato social fruto de individuos pactantes libres e iguales pero que en los hechos el Estado, y los capitalistas privados, usaban la violencia contra algunos, los que estarían en realidad fueran del contrato y por ello no serían tan iguales. En aquel momento, la medicina y dentro de ella especialmente la psiquiatría alienista, demostraría que, si bien el ser humano presenta una base física y temperamental inmodificable, algo es posible hacer sobre determinados individuos portadores de anomalías, para bien de todos y de ellos mismos. A su vez, y directamente vinculado con la modificación del sujeto, también el carácter y el medio social podrían ser transformados, y es sobre estos dos objetivos que operaría la política guiada por criterios médicos y con la primordial institución de encierro del momento: el manicomio (Anitúa, 2006).

Los higienistas de aquella época se ocupaban de la delincuencia y de la vagancia que sustituirían en el siglo XIX, junto al alcoholismo y a las enfermedades venéreas, a la peste y a la lepra en tanto el colmo de los males. La práctica de la exclusión por medio del encierro continuó y se prolongó frente a estos males a los que también se los comprendía como fruto del contagio. Justamente, para evitar los múltiples y posibles contagios es que se llevó adelante la naturalización y elogio de los hábitos burgueses, que debían ser extendidos a todos. Así, la nueva moral burguesa otorgaría el modelo de lo que se denominará *normalidad*, y lo que se alejase de ella sería la demostración de algo que debía tratarse, para poder pasar a ser sano, normal, moral o civilizado (Anitúa, 2006). La medicina mental aparece como la ciencia modelo que actuaría tanto sobre el cuerpo

individual como sobre el cuerpo social, mientras la medicina se iría volviendo cada vez más una forma de gobernar. Ello se ve demostrado con el caso del médico Benjamin Rush, que se preocupaba por constituir ciudadanos sanos para la democracia, para lo cual alternaría la cuestión penitenciaria con la práctica médica. De este modo es como se va gestando la vinculación entre los manicomios y las cárceles como espacios de encierro para curar enfermedades sociales. En el siglo XIX fue asomando el positivismo criminológico en el cual, por ejemplo, ya Morel situaba a la delincuencia junto a la locura y la enfermedad mental, dando origen a una psicopatología criminal en la que se hallaban presentes conceptos como *locura moral*. Bajo ese paradigma positivista, todo delito sería un fenómeno patológico producido por la interacción de factores biológicos hereditarios y sociológicos ambientales (Anitúa, 2006). El determinismo morfológico del pensamiento de médicos que se sumergían en la psiquiatría y la medicina legal sentarían los soportes de la futura criminología positivista que será especialmente útil a una burguesía que debía articular de algún modo el discurso jurídico liberal con las desigualdades propias del sistema de producción.

Hacia finales del siglo XIX se observa un traslado de las ciencias médicas hacia el campo del control penal, que otorgarían una explicación científica de la criminalidad. La idea de ciencia en tanto eje del naturalismo positivista aparecería cubierta de otras ideas con un ropaje mistificador de la ciencia, y daría lugar al presupuesto básico de la anormalidad individual del autor de la conducta delincuencial en tanto explicación universal de la criminología. De esta forma, las nuevas justificaciones presentarían como objeto de estudio no ya la sociedad, ni el Estado, ni las leyes y su afectación a los sujetos, sino la conducta singular y desviada que, a su vez, debía poseer una base patológica en el propio individuo que lo efectuaba (Anitúa, 2006). No se trataba sólo de señalar la diferencia inquietante, sino que ese sujeto diferente era considerado inferior, como sucedía con la influencia del racismo imperante que, en el siglo XIX, postulaba una relativa continuidad entre negros, enfermos mentales y delincuentes (Anitúa, 2006). Ya en esos tiempos aparecía una contradicción intrínseca del positivismo criminológico al afirmar que el delincuente era un ser atrasado que no se adaptaba a la sociedad moderna y que era un ser con alguna alteración mental vinculada a la locura. Con la aparición de la nueva disciplina las penas debían ser ajustadas al grado de peligrosidad social de cada individuo, y ello se extendería a la idea de tratamiento, que posibilitaría un mayor control de las condiciones internas de cárceles y manicomios. Para el positivismo criminológico

los delincuentes no serían sujetos normales sino que serían algo similar a enfermos que, para el más humanista de los positivistas habría que curar, mientras que para el más reaccionario habría que eliminar. La ideología del *tratamiento* hundía sus raíces históricas con todo el pensamiento médico del XIX y, en especial, con el de la psiquiatría. La ideología del tratamiento penitenciario no era más que una copia del tratamiento psiquiátrico, tal como se empleaba en los manicomios: observación, diagnóstico, diferenciación, personalización en la intervención terapéutico-rehabilitativa, la cual radicaba en la utilización del trabajo y la educación con una finalidad terapéutica (Anitúa, 2006). Así, el lenguaje criminológico se configuró sobre una matriz médica y de ese modo el criminal se convertía en el agente patológico contra el cual la sociedad debía desarrollar su defensa para controlar el contagio. Si bien la criminología estaría en esa época constituida por la psiquiatría y asumía la base biológica de los comportamientos humanos, centraba la etiología de las enfermedades mentales en factores psico-sociales. Así, la psicología marca a la criminología y, a su vez, se superpone con ella desde el surgimiento de una rama especial de psicocriminología, por medio de la cual los psicólogos ejercerían influencia sobre este campo de pensamiento en el siglo XX.

De este modo, es posible observar una relación entre ciertas categorías de campos disciplinares, como la criminología, la medicina/psiquiatría y la educación, que operaban como un conector y una preocupación entre los campos recién mencionados. Las nociones que estarían vinculadas desde esa trama transdisciplinar son: clasificación, prevención, desorden, desviación, (a)normalidad, peligrosidad, enfermedad, tratamiento, cura, reeducación, adaptación.

Retomando la temática, el pensamiento positivista se empeña orientándose cada vez más hacia la enunciación de teorías capaces de justificar científicamente las desigualdades sociales como necesaria diversidad natural (Pavarini, 2002). Acorde a Pavarini (2002), en el marco del sistema capitalista opera un círculo vicioso, a saber, proletario-pobre-criminal. La criminología positivista se aprovechó de esa identidad y, de modo subrepticio, procuró definir las clases peligrosas como naturalmente distintas de las trabajadoras, atribuyendo a las primeras la cualidad de degeneradas y a las segundas la cualidad de útiles. Solamente estas últimas podrían gozar aún –mientras acepten las reglas de juego que las pretenden disciplinadas y sometidas a la autoridad– de los privilegios del estado de derecho, de las garantías del derecho burgués (Pavarini, 2002). Mientras, las clases criminales –cargadas de sentidos como la degeneración, inmadurez, salvajismo,

etc.— debían ser sometidas a una especie de no derecho, es decir, podían ser reprimidas, eliminadas o reeducadas fuera y contra de toda garantía jurídica, en tanto necesidad de higiene social (Pavarini, 2002). El conocimiento criminológico de aquella época parecía dar una respuesta políticamente tranquilizadora: puesto que la criminalidad es socialmente percibida en tanto síntoma de malestar, de enfermedad de la sociedad, se vuelve necesario capturar, relegar, circunscribir el conocimiento criminológico a un área no política, a un espacio neutral, en el que no sea ya posible otorgar ninguna inteligibilidad a la acción criminal, en la cual la cuestión criminal no conduzca a más nadie a poner en cuestionamiento el orden de la sociedad (Pavarini, 2002). De este modo, el positivismo criminológico, al no poner en cuestión la problemática del orden social, ejecuta una ciencia acrítica, fácilmente instrumentalizable para la finalidad de legitimación del orden instituido (Pavarini, 2002).

Tal como denuncia Pavarini (2022), en la búsqueda de la cualidad que haría distinto al desviado de la mayoría observadora y conformista, la criminología positivista no pudo escapar de la tentación de explicar en términos ahistóricos y apolíticos la criminalidad en la medida en que asume su adhesión a los valores sociales dominantes como naturales. Lo diverso debía ser buscado en el criminal mismo, en su naturaleza biopsíquica, en su carácter, en su historia personal. La patologización del criminal halló en esta reducción su fundamento epistemológico. Si, y en cuanto, la cuestión criminal — temida justamente porque es comprendida como síntoma de malestar social— es reducida a una problemática de patología individual, la reacción social acerca de la criminalidad pierde entonces todo carácter problemático, y el aparato represivo es de cualquier manera legitimado; su soporte argumentativo ya no es político sino natural, a saber, el cuerpo sano de la sociedad es el que reacciona contra su parte enferma (Pavarini, 2002). En esa sintonía, la ciencia criminológica positivista incorporó el lenguaje de la ciencia médica, el criminal fue señalado como *enfermo*, el método criminológico utilizado como *diagnóstico*, y la actividad de control social como primordialmente *terapéutica* (Pavarini, 2002).

Por su parte, las prácticas y discursos en la psiquiatría positivista de corte biologicista se sustentan en el positivismo de Auguste Comte, no refiriéndome sólo a las prácticas dentro de las instituciones psiquiátricas, sino también a una psiquiatrización de la vida y a una clasificación de los comportamientos considerados *desviados*, siendo una forma de control social. De este modo, la medicina mental *se envuelve* de positivismo y

desde sus prácticas y discursos contribuye a un proceso general de normalización de cuerpos. El positivismo procura comprender el padecimiento subjetivo como una enfermedad médica. De este modo, la psiquiatría no se encomienda sólo a nombrar una enfermedad sino también diagnosticar la desviación de la norma (Braunstein, 2013). Braunstein (2013) relata cómo de manera subrepticia se había incorporado de contrabando en la psiquiatría la patología de las maneras de ser, que no es ni fue un asunto de la medicina tradicional pero que remite al hecho de que algunos sujetos son diferentes de los demás. Esa diferencia es diagnosticada. Así, la psiquiatría se arroga la función de guardiana de la norma. Braunstein (2013) sostiene que la psiquiatría va a incorporar toda la gama de conductas anormales, que a veces en nuestra época son llamadas disfuncionales, apoderándose de lo que pertenecía al discurso moral, jurídico o policial. La conformidad con lo esperado según las normas de la cultura será sinónimo de salud, mientras que la impugnación, de enfermedad (Braunstein, 2013). Se trata, por un lado, de la norma que es opuesta a la irregularidad y el desorden, perteneciente más bien al campo del derecho y, por otro, la norma en tanto lo que se opone a lo patológico y lo mórbido transformado en morboso, que se inscribe en el campo de la medicina (Braunstein, 2013).

En ese sentido, Galende (2008) interpela sobre cuáles son los valores que abarca la psiquiatría positivista, qué intereses pone en juego y operan en su campo, qué interés social poseen sus valores y hacia qué clase de sociedad dirige y aportan sus criterios. Galende (2008) advierte que la disciplina no radica en conocimientos puros, objetivos, fruto de un observable empírico y una lógica del pensamiento, sino que se halla también constituida por ese conjunto de interrogantes formulados, que son los que definen su orientación, ajustan la comprensión de los fenómenos que perciben y tratan a sus valores clausurando otras perspectivas de interpretación y acción sobre los mismos, procurando hegemonizar la transmisión de un conjunto de valores morales para toda la sociedad.

Estrechamente vinculada con el positivismo de Comte, para la psiquiatría, la observación y la descripción, la nosografía en tanto sueño de una clasificación exhaustiva de todas las conductas anormales constituyen muchas de las intenciones de reflejar en una tabla o en un cuestionario todos los datos de la enfermedad (Galende, 2008). Si bien en el juego de lo social y la cultura la psiquiatría positivista permea su tejido, Galende (2008) sitúa que el discurso psiquiátrico ha entrado en crisis: su pretensión totalizante del padecimiento mental a la vez que la eliminación real del sujeto de ese sufrimiento, de su palabra y de su experiencia, la ha colocado a espaldas de las experiencias socioculturales

que desmienten sus criterios, observan lo falso de su objetividad, desvelan lo esencial de la moralidad y su ética de sus prácticas. En esta misma línea, para Galende (2008) es importante acercar el pensamiento, la escritura y el interés cognitivo a un contacto más estrecho con las formas de nuestra vida, pues se trata de construir un saber en el amparo de una relación cuya complejidad, la red extensa de determinaciones de los fenómenos del padecimiento mental excederán siempre su posible aprensión totalizadora por una disciplina que se pretende médica. La ilusión de objetividad en este campo se apoya en un malentendido, ignora que lo objetivo y la objetividad son construcciones del ser humano: ¿quién sino un ser humano cognoscente podría fijar las condiciones de esa objetividad? Es importante superar las abstractas figuras del saber y el lenguaje institucionalizado de la psiquiatría, hallar un contacto más estrecho con la experiencia del encuentro con el paciente, aperturar los enigmas, aceptar el no saber, tanto el del paciente sobre las razones de su malestar como el del profesional sobre lo mismo, para crear las condiciones de posibilidad de esa construcción de un conocimiento que vaya de lo ininteligible a lo inteligible (Galende, 2008). Para el mismo autor, no existe verdad objetiva y error subjetivo, porque la experiencia intersubjetiva sólo es capturable en una valoración subjetiva.

No obstante, la experiencia afectiva, emocional del sujeto en calidad de paciente y sus propias significaciones, así como la comprensión subjetiva del psiquiatra no ingresan en el conocimiento formal. Algunos psiquiatras pretenden mostrar a la eficacia de los psicofármacos en tanto prueba de la causa cerebral del trastorno. Para Galende (2008), el valor de ese argumento no pasa de ser un valor retórico, pues se trata de persuadir de la causa cerebral porque en verdad sería el único medio sobre el cual se opera, alterando la vivencia compleja de la enfermedad. Es decir, que el fármaco produzca efectos sobre lo orgánico y lo nervioso no da cuenta necesariamente de que la causa sea biológica. Los fenómenos de la vida psíquica, así como los sociales, son siempre complejos y sus determinaciones interactúan para hacer que las consecuencias sean siempre azarosas y variables. A su vez, para Galende (2008), en relación a los denominados trastornos, tampoco se trata de pasar de una causa biológica a una multicausalidad inespecífica, que actuaría por añadidura de causas concebidas, cada una, a la manera positivista de factores que se suman para causar tal fenómeno. Es decir, que no se trata de la explicación añadiendo factores orgánicos, medioambientales, psíquicos, culturales o sociales como si éstos fueran aislables en la experiencia del sujeto. Lo que se

halla en juego es renunciar a la idea positivista de causalidad para pasar a la búsqueda de una comprensión sobre una *red compleja de determinaciones* (Galende, 2008), que incluye la historia vivencial, la voz y la trama biográfica del sujeto en calidad de paciente.

La situación-problema de la psiquiatría no escapa a la cuestión de la clasificación. En Occidente nominar y definir al otro es un efecto de poder de los grupos hegemónicos, que otorgan una identidad clasificatoria a grupos sociales para diferenciarse de éstos y dominarlos (Augman, Azar, Garzón y Hennig, 2022). Desde las prácticas científico-académicas se pretendió históricamente clasificar al otro para volverlo legible y cualitativamente comprensible (Gómez Carpineiro, 2014), produciendo así una reducción de la posibilidad de ser a categorías, series y objetos expresables. Las relaciones de poder entre nombradores y nombrados devino en una batalla por existir y resistir con autonomía y se mueven en el territorio lingüístico del haber sido excesivamente hablados por otros (Correa-Urquiza et al., 2020). En cuanto al campo de la salud mental, la hegemonía psiquiátrica, de corte positivista y biologicista, se basa primordialmente en la observación, diagnóstico y tratamiento, clasificando y definiendo al otro en términos clínicos, sin lugar para la vivencia subjetiva, ya que sólo predomina la palabra autorizada del médico y la historia natural de la enfermedad (Augman, Azar, Garzón y Hennig, 2022).

En Salud Mental, categorías como las de trastorno o enfermedad mental cristalizan en la identidad de los sujetos diagnosticados-etiquetados, forzándolos a una vivencia clínica de un malestar clasificado en términos patológicos, donde el saber del especialista se impone a la experiencia subjetiva de la persona afectada, dándose así una relación de hegemonía/subalternidad, en la que ocurre una trasmutación del saber cotidiano en un conocimiento técnico y despolitizado. Repolitizar el sufrimiento (Correa-Urquiza, 2018) resulta una tarea clave en Salud Mental, en la cual deben ser revisadas las relaciones desiguales de poder que terminan encajonando los procesos de vivir en límites clínicos rígidamente estandarizados, que no hacen más que burocratizar la existencia, produciendo procesos de normalización, disciplinamiento, vigilancia y control social (Foucault, 2002).

Las categorías médicas reducen la compleja totalidad de la experiencia del sufrimiento a una descripción semiológica, al mismo tiempo que colonizan la subjetividad y la identidad de los sujetos (Correa Urquiza, Pié Balaguer, Coll-Florit, Hernáez i Encuentra y Climent Roca, 2020). Así, la enfermedad mental es

transformada en un problema de ajuste neuroquímico por medio del tratamiento psicofarmacológico y no en una realidad que es también política, económica, biográfica, social y familiar (Correa-Urquiza, Silva, Belloc y Martínez Hernández, 2006). De este modo, con la acción diagnóstica técnico-profesional hegemónica, asistimos a una captura ideológica del proceso experiencial de un sujeto, ya que se le impone un mundo clínico de sentidos estandarizados que reducen la existencia a un vivir enlatado a partir del rotulamiento masivo desde la corporación médica (Augman, Azar, Garzón y Hennig, 2022).

Una de las problemáticas de ciertos enfoques *psi* lo constituye el individualismo epistemológico y metodológico, que opera en la percepción acerca del afectado en tanto “isla psicopatológica” a ser explorada de modo exclusivo desde lógicas psicológicas y/o biológicas (Correa-Urquiza, Silva, Belloc y Martínez Hernández, 2006), a la vez que se dirigen al sujeto individual como portador de un problema, ante el cual la solución propuesta es profesional.

Frente a tal desglose argumentativo, se vuelve necesario reflexionar: ¿cabe la complejidad y la riqueza de existir en una etiqueta? ¿Acaso no desbordan las múltiples identidades de un sujeto las categorías diagnósticas? ¿Es posible contribuir a categorías más amplias, integrales e inclusivas? También, otro interrogante a formular: ¿es posible pensar por fuera de las categorías? O bien, ¿cómo estallarlas, tanto desde adentro como desde afuera? En todo caso, ¿cómo crear categorías abiertas al movimiento y criticidad, porosas y respetuosas de quienes no son uno? ¿Es la categoría de sufrimiento psíquico suficiente para no reproducir la violencia de la clasificación o, inevitablemente, cae en ella? (Augman, Azar, Garzón y Hennig, 2022).

Acorde a lo desarrollado por De Sousa Santos (2010), la epistemología occidental dominante fue constituida a partir de las necesidades de dominación capitalista y colonial y se sustenta en el pensamiento abismal. Este pensamiento opera por la definición unilateral de líneas radicales que dividen los saberes sociales, las experiencias y los actores entre los que son visibles, inteligibles o útiles (los que quedan de este lado de la línea) y los que son invisibles, ininteligibles, olvidados o peligrosos (los que quedan del otro lado de la línea). La división es tal que el otro lado de la línea desaparece como realidad. La no existencia es producida cuando una entidad es descalificada y considerada invisible, no inteligible o desechable. Este autor distingue cinco formas sociales principales dentro de la lógica de producción de no existencia establecidas por la razón

eurocéntrica dominante: lo ignorante, lo residual, lo inferior, lo local y lo improductivo. Se trata de formas sociales de inexistencia porque las realidades que conforman aparecen como obstáculos con respecto a la realidad que cuentan como importantes: las científicas, avanzadas, superiores, globales o productivas. Las invisibles se convierten en el fundamento de las visibles.

En el campo de la producción de conocimiento, esta operación consiste en conceder a la ciencia moderna el monopolio de la distinción universal entre lo verdadero y lo falso, dejando del otro lado de la línea lo que es considerado como carente de conocimiento real: hay creencias, opiniones, magia, idolatría, comprensiones intuitivas o subjetivas, otros saberes ancestrales. La creación y la negación del otro lado de la línea son constitutivas de los principios y prácticas hegemónicas. En este sentido, la producción de inexistencia opera invisibilizando otros enfoques que no respondan al Modelo Médico (Menéndez, 2005) y a otros abordajes *psi* hegemónicos.

En el campo de la salud, existen al menos dos grandes marcos de referencia desde donde se coproduce el saber. El de la experiencia vivida, los aprendizajes posibles que se desprenden del sufrimiento, sus acciones y silencios; y el de las disciplinas y constructos epistemológicos que procuran comprenderlo, pero también apagarlo, neutralizarlo (Correa-Urquiza, 2018). La construcción de los padecimientos en tanto enfermedades o trastornos responde a una necesidad de nombrar y clasificar, tal vez comprender y tratar, pero resulta una falacia suponer que abarca la totalidad compleja del también llamado sufrimiento psíquico (Correa-Urquiza, 2018). No debemos olvidar que, de acuerdo a Correa-Urquiza (2018), toda interpretación es una construcción de sentido de un determinado fenómeno, y que la salud no es una cuestión exclusivamente médica, sino el producto de una serie de elementos que guardan relación con el aire que respiramos, las narrativas biográficas de los sujetos, los obstáculos vitales de éstos, su situación socioeconómica, y los marcos culturales que atraviesan la idea misma de salud, enfermedad, tratamiento y cuidado (Augman, Azar, Garzón y Hennig, 2022).

El positivismo continúa teniendo influencia en algunos campos del saber como los que he señalado, de allí la importancia de estudiarlo para comprender sus modos de conceptualización y acción y, en cambio, procurar una perspectiva crítica.

2.3.2 Ecosistema carcelario

Es preciso señalar que la cárcel es mucho más que la cárcel. Si se alzan ciertas coordenadas, esta institución es a la vez un prisma que posibilita visibilizar ciertos códigos que rigen en la sociedad, el funcionamiento de ésta y, desde una genealogía crítica, en parte también posibilita comprender quiénes somos no sólo a partir de cómo obramos sino también de cómo y para qué definimos al otro. La historia está hecha de tensiones y disputas, propias de los desencuentros entre opresores y oprimidos (Freire, 1975) y su relación (potencialmente) conflictiva. La clase dominante, que en el capitalismo es encarnada y ejercida por la burguesía y por los grupos que defienden a ésta y sus intereses, busca perpetuar la dominación y la explotación también a través de la creación de la historiografía oficial, como modo de mostrar una voz única sobre los acontecimientos y cómo estos supuestamente ocurrieron y acontecen, y esto también refiere al relato oficial sobre lo que sucede dentro de las cárceles. Foucault (2002) y Pavarini (2002) trazan algunos ejes históricos del devenir de la estructura social actual, lo que permite una comprensión del contexto en el que la cárcel irrumpe como tal, el origen de la misma, su función social, que va más allá de la que aparece representada por el sentido común hegemónico.

Desde hace dos siglos que viene siendo generalizado el carácter de pena de la prisión a la vez que resultaron diversas las filosofías que se ensayaron el respecto. La primera ideología del tratamiento era de raíz moral. Acorde a ella, el delito y la locura eran el fruto de una existencia desordenada y, por ello, se volvía necesario someter al sujeto a pautas ordenadas para que se operase su mejoría psíquica o moral. Esta filosofía demandaba una vigilancia rigurosa, cuyo modelo más acabado resultó el panóptico, un aparato arquitectónico forjado para que con el mínimo de esfuerzo se pudiera obtener el máximo de control en este tratamiento disciplinante (Zaffaroni, 1991). A este discurso moralizante, le siguió un segundo momento, que consistió en el positivismo peligrosista, según el cual el penado constituía un sujeto peligroso al que había que someter a un tratamiento reductor de la peligrosidad, con un discurso que pretendía ser de carácter científico y en cuyo seno fue desarrollada toda una ciencia que servía de base al tratamiento, que fue la criminología positivista (Zaffaroni, 1991).

Un tercer movimiento discursivo o tercera versión de la ideología fue la que se generalizó a partir de la Segunda Guerra Mundial. De la mano de Talcott Parsons se introdujo la idea del tratamiento en tanto resocialización. Para Parsons existía una socialización que si fracasaba daba lugar entonces a comportamientos desviados que el sistema debe corregir por medio su control social resocializador. Este momento caracterizado por la *filosofía re* (readaptación social, reinserción social, reeducación, resocialización) sostuvo la importancia primordial de la criminología positivista (Zaffaroni, 1991). Y a partir de la década de 1960 emergen las críticas a la prisión desde el punto de vista sociológico progresista y desde la perspectiva política criminal reaccionaria: unos ponen el foco sobre el efecto deteriorante de la cárcel, mientras otros responsabilizan al tratamiento por el número alto de reincidencias. Se trató de un cuarto movimiento que puede ser llamado momento anómico. La criminología de la reacción social colocó de manifiesto la arbitrariedad epistemológica que conlleva la pretensión de explicar las conductas de los criminalizados prescindiendo de los comportamientos de otros sujetos y, fundamentalmente, de los operadores de las agencias del sistema penal. Así, quedó expuesta la imposibilidad de explicar la conducta de los prisonizados sin tener en cuenta los condicionamientos y la artificialidad de la cárcel y de la acción condicionante previa de las otras agencias del sistema penal y del control social en general.

El aparato penitenciario es parte de una red compleja de agencias que constituyen el sistema penal. Algunas características estructurales, según Zaffaroni (1991), son su selectividad de acuerdo a estereotipos, su violencia, su corrupción y su efecto reproductor de violencia. De acuerdo al autor, respecto al estereotipo como insumo de la selectividad del sistema penal, vale recordar que no es solamente un modelo según el cual nos perciben los demás, sino también y primordialmente, dados los reclamos y expectativas que los demás nos dirigen a partir de cómo nos perciben, deviene entonces el modelo según el cual nos percibimos a nosotros mismos y, por ello, un modelo de conducta introyectada.

Según el mismo autor, es importante señalar que los sujetos encarcelados no se encuentran presos por haber cometido ilícitos graves, ya que hay sujetos que han cometido delitos tan o más graves que los prisonizados. Estos últimos están presos, en definitiva, por llevar rostro de delincuentes, a partir de caracteres estereotípicos externos e introyectados. Los mencionados estereotipos resultan los instrumentos selectivos que utilizan los segmentos policiales y judiciales del sistema penal, que determinan la

carcelización. Una de las problemáticas consiste en que la institución penitenciaria cumple la función de fijar los roles asociados a los estereotipos y, en ese sentido, también terminan forjando un entrenamiento para que los seleccionados continúen produciendo conductas que vuelvan a determinar su selección punitiva. Cabe una aclaración sobre la ideología resocializadora, ya que actualmente se reproduce su discurso, ya sea desde la imaginación social dominante (el sentido común) como desde cierto punto de vista de especialistas en el tema. Si la institucionalización total produce condicionamientos negativos que deterioran a los sujetos institucionalizados y, a su vez, por mucho que se mejoren las instituciones jamás se podrá suprimir totalmente esos condicionamientos y sus efectos deteriorantes, entonces la insitucionalización jamás podrá poseer un efecto resocializador (Zaffaroni, 1991). Por último, coincido con este autor en que la vulnerabilidad es la causa de la criminalización. Para ello, el reconocido autor postula que, si la prisonización es el proceso de deterioro que actúa de modo contrario, es decir que comúnmente aumenta la vulnerabilidad, se debe entonces practicar un trato humano contra la vulnerabilidad, que conlleva un replanteo de todo lo percibido por la criminología positivista.

El discurso de un trato humano reductor de vulnerabilidad sería bastante realista en la intención de persuadir sobre la conveniencia de que el preso egrese con menos cara de ladrón y con una disposición interna menos dispuesta a ofrecerle ese rostro a la selectividad del ejercicio de poder punitivo (Zaffaroni, 1991). Un trato humano reductor de vulnerabilidad no puede ser agotado en la institución total ni tampoco por obra exclusiva del personal carcelario. De acuerdo al autor, el personal penitenciario siempre tendrá ciertos límites institucionales que son propios de la burocracia y de las condiciones que le impone la necesidad de sostener el statu quo de orden y disciplina internos, es decir, de privilegiar lo que no provoque problemas y de descartar todo lo que pueda ocasionarlos, dado que de lo contrario coloca en peligro su propia posición. Por ello, según el mismo autor, se necesitará del apoyo de grupos externos como familiares de presos, expresos, y profesionales voluntarios constituidos en grupos de iniciativa civil que actúen de algún modo en tanto contra-poder. Este enfoque posibilitaría prestar la asistencia que precisen los sujetos prisonizados o que han estado prisonizados para disminuir sus niveles de vulnerabilidad, para revertir los signos y síntomas del deterioro que les haya causado la institucionalización y para recuperar los mejores niveles de salud posibles cuando la misma ha sido afectada.

No se trata de un contra-poder ferozmente enfrentado a la administración carcelaria. El personal penitenciario posee en general una análoga procedencia social que los prisonizados y se halla también sometido el proceso de deterioro de la prisonización, siendo la otra cara deteriorante del mismo ejercicio de poder institucional. Según el mismo autor, la respuesta podría hallarse en la concientización, de cualquiera de ambos sectores –presos y personal– acerca de la estructura de poder que ocasiona sus respectivos deterioros, teniendo como efecto necesario propulsar la concientización del otro, con beneficio para la dignidad humana de ambos. Si bien la estructura de poder prisional se halla destinada a causar un antagonismo entre prisonizados y personal, un adecuado proceso de concientización posibilitaría cambiar las reglas de juego, ya que dirigiría los reclamos de los presos hacia otras agencias que nunca aparecen en tanto responsables de lo que sucede en la cárcel, como las legislativas, judiciales, políticas (Zaffaroni, 1991).

Acorde a Pavarini (2002), para mantener el orden, la sociedad es organizada y estructurada fundamentalmente alrededor de un pacto social, ya que, puesto que los sujetos son egoístas por naturaleza, como forma de suprimir el peligro que supondría una guerra de todos contra todos es que se llega a un acuerdo colectivo con la autoridad, donde el delito representa una forma de ejercer una cierta libertad a la que contractualmente se había renunciado. En los señalamientos del mismo autor, la criminología presenta un intento sostenido por buscar solución al problema común de cómo garantizar el orden social (Pavarini, 2002).

Si bien la cárcel *se deja* ver como límite, vigilancia y castigo hacia los considerados delincuentes, además serviría para procurar disciplinar a la población no encarcelada. La criminología, orientada no sólo al delito y a los delincuentes sino también dedicada al control social sobre ciertos comportamientos *desviados* como suponen ser los de los delincuentes para algunas corrientes de pensamiento dominantes, y acorde a Pavarini (2002), es una ciencia burguesa, que surge con la construcción e imposición del sistema capitalista. También la cárcel emerge con dicho modo de producción, que constituye determinada manera de administrar la vida al servicio de la *acumulación por desposesión* (Harvey, 2007), base del capitalismo y que conlleva la mercantilización de todo, la liberalización de la economía, que también implica la privatización de los bienes comunes, la concentración de la tierra y la búsqueda por la *reestructuración* de otros derechos, como los laborales, resultando la tierra y la explotación de la fuerza de trabajo

no sólo claves en el origen sino además en la continuidad del funcionamiento actual del capitalismo.

De acuerdo con Harvey (2007), la acumulación capitalista, que sostiene una concentración de la renta y de la riqueza en la parte de arriba de las clases altas, acrecienta más aún la desigualdad social mediante políticas de gobiernos neoliberales. Acorde al mismo autor, incluso en algunos contextos, la encarcelación se transforma en una estrategia central del Estado para afrontar los problemas que surgen entre los sectores de trabajadores excluidos del mercado de trabajo a la vez que entre otros grupos marginados (Harvey, 2007). Es en este sentido, y en relación a lo que es conocido como la cuestión social del presente, que la expansión cuantitativa en el aumento y circulación de poblaciones pobres en la cárcel del neoliberalismo indicaría que el poder estatal (por medio del castigo carcelario que además ejerce violencias materiales y simbólicas intramuros generando sufrimiento) reproduce la asimetría de la desigualdad de clase (Daroqui, López, Motto y Andersen, 2021b).

Según Pavarini (2002), en los comienzos de la sociedad capitalista, el control social sirvió al proyecto político que pretendía conciliar la libertad de acumular riquezas de algunos sujetos con el sometimiento de las masas disciplinadas para las exigencias de la producción. A lo largo del tiempo, el control social se ha propagado, a través de una amplia gama de dispositivos que tienen como blanco la subjetividad. En relación a ello, es posible señalar los aportes de Peter Conrad (1982), quien observó que la medicina, más allá de sus otros objetivos, históricamente operó como control social, siendo uno de sus propósitos normalizar al sujeto a través de la búsqueda por corregir la enfermedad, esta última entendida como una de las principales formas posibles de *desviación* en el ser humano, y procurando restituir en la persona enferma su capacidad de volver a funcionar socialmente. La psiquiatría no sólo continúa sino que refuerza el mismo camino, y tanto la medicina como esta última vienen canalizando y multiplicando procesos que Foucault (1996) expone como *medicalización de la vida*, que refiere no sólo al acto de asignar/tomar medicación sino también a la creciente apropiación política, material y simbólica por parte del discurso y práctica de la medicina y la psiquiatría sobre comportamientos, fenómenos y aspectos de la vida que antes no eran (re)codificados y explicados por éstas. Dicha medicalización de la vida también atraviesa a las instituciones educativas, donde niñxs, adolescentes y jóvenes adultos presentarían comportamientos *desviados*. Además, lo referenciado presenta su correlato dentro de la cárcel, lo que María

Jimena Andersen (2014) sitúa como *medicalización del conflicto y el padecimiento subjetivo intramuros*, en relación a cierta implementación de tecnologías clínicas y dispendio de medicación psiquiátrica como forma de gobierno de poblaciones encerradas. Retomando los aportes de Pavarini (2002), acerca no sólo del delito sino también del pacto social al que ya me he referido pero fundamentalmente en el marco del capitalismo, este autor sostiene que

En cuanto el hombre es sujeto de necesidades posibles de ser satisfechas sólo con el dominio de los bienes, el pacto social deberá disciplinar *las relaciones sociales de propiedad*. Consecuentemente la legislación ya sea civil o penal definirá los diversos comportamientos humanos sobre la base de su *utilidad* en una sociedad de clases, donde a una minoría de poseedores se contraponen una mayoría de necesitados excluidos de la propiedad. La recompensa por las actividades útiles y la condena de las dañosas no podrá fundarse más que en la aceptación apriorística de una *distribución desigual de la propiedad*, desigualdad reconocida como definitiva e inmutable. La satisfacción de las propias necesidades a través del contrato será reconocida como útil, moral y lícita; fuera de este esquema jurídico la acción será considerada socialmente nociva, inmoral, criminal. Se consigue que el énfasis puesto sobre el *principio de la igualdad de los hombres* en el estado de naturaleza no se extienda nunca a la *crítica de la distribución clasista de las oportunidades de los asociados* en relación con la propiedad (Pavarini, 2002, p. 34) (El destacado le pertenece al autor).

De este modo, Pavarini desnuda las ocultas lógicas estructurantes del pacto social, su desigualdad constitutiva, en relación profunda con el capitalismo y su organización en clases sociales a la vez que la distribución completamente desemejante de oportunidades y en el acceso a la propiedad, con una presunción de igualdad entre los sujetos. Esta forma en la que el pacto social es enraizado y disfrazado modela las maneras de comprender ciertas problemáticas, y por ello también específicamente en cuanto a cómo el delito es concebido por las corrientes de pensamiento dominantes y las acciones destinadas contra él. El mismo autor prosigue, exponiendo que

Sobre el presupuesto de la igualdad de todos los ciudadanos frente a la ley, no se puede sino atribuir a cada uno *igual responsabilidad* para sus propias acciones. El interés para quien viola la norma penal queda así resuelto al nivel puramente formal en la *acción imputable*, no pudiéndose de hecho aceptar un

conocimiento distinto del hombre que delinque, en cuanto supondría el reconocimiento de las desigualdades sociales e individuales frente a la propiedad. Pero al mismo tiempo, como efecto de la desgarradora contradicción entre principio de igualdad formal y distribución clasista de las oportunidades, la acción criminal está *políticamente* considerada como propia de los excluidos de la propiedad y por lo tanto como *atentado al orden y a la paz* de los poseedores (Pavarini, 2002, pp. 34-35) (El destacado le pertenece al autor).

En la misma sintonía, Melossi (2018) señala cómo los primeros asilos holandeses para pobres, o casas de trabajo, así como la invención de Bentham fueron originalmente engendrados como instituciones privadas, dirigidas a generar ganancias. Estaban diseñados para sujetos que no poseían propiedades, que eran considerados indignos e incapaces de formar parte del contrato social, porque eran holgazanes, delincuentes y autocomplacientes. Acorde a Melossi (2018), diversos estudios históricos en el tema demostraron que su finalidad era transformar a los integrantes de las *clases peligrosas* en sujetos plenamente racionales que al menos sean considerados por sí mismos como dueños de su propia fuerza de trabajo, capaces de valerse de ella bajo la forma de un contrato laboral. Las exigencias del gobierno carcelario hallan una adecuada satisfacción en la conocida lógica de premios y castigos. El orden en las instituciones carcelarias se asegura por medio de la promesa/amenaza de modular la intensidad del sufrimiento en razón del comportamiento del detenido dentro de los muros (Pavarini, 1991).

Según Daroqui (2014), la cuestión carcelaria impone, en primer lugar, reconocer las relaciones sociales de producción material y simbólica, la estructuración social de las clases y la producción de las desigualdades en que se erige y, por tal, implica afrontar la *cuestión social* señalada por Donzelot, resultando clave el abordaje de esta última para pensar la relación entre el sistema penal –y en particular la cárcel, aunque no solamente– y las condiciones de posibilidad en las que el castigo penal formal es desplegado y asume ciertas funciones, legitimaciones, aspectos y modalidades. Acorde a Daroqui (2014), considerando la confluencia de las estrategias de gobierno del servicio penitenciario con las estrategias de sobrevivencia de sujetos capturados mayormente entre excluidos y marginados, la nueva cuestión social se presenta ahora como objeto de los desafíos de gobierno del capitalismo del siglo XXI, en el que se propende a distribuir el poder procedente de las ganancias de un modo cada vez más asimétrico y concentrado, lo que

conduce a reducir los salarios de la mayoría por debajo de un nivel de vida digno, además de señalar que la actual fase de desarrollo técnico-científico del capitalismo tiende a producir una demanda de fuerza de trabajo gradualmente menor a la oferta poblacional que aspira a conseguir un trabajo digno.

Además, la cárcel sirve para buscar controlar el conflicto social en el marco del sistema capitalista, y para ello se ejerce disciplinamiento tanto sobre los presos como sobre la población no encarcelada. Es decir, la instalación de la cárcel busca promover, desencadenar y volver efectiva la visualización por parte de la sociedad, de las consecuencias en los sujetos por atentar contra la propiedad privada (Pavarini, 2002), sean los bienes o inmuebles de otros individuos como también el cuerpo considerado en el capitalismo en tanto propiedad (Harvey, 2007). Y, añadido, también abonaría a una idea generalizada acerca del posible corolario de romper con lo establecido, de alejarse de lo fabricado como esperable por la clase dominante, que en el marco del capitalismo se traduce en funcionar, sostener/aumentar el rendimiento, producir, consumir, obedecer, y no presentar un conflicto que suponga riesgos para el sistema.

Respecto al castigo, es importante visibilizar qué es lo que sucede en la cárcel, el tipo de prácticas que hay dentro de ésta y qué busca dicho castigo, pues va más allá de la pena privativa de la libertad de ciertos sujetos que cometen determinados delitos. En este sentido, acorde a distintos referentes de la problemática que nos reúne, como Daroqui, López, Motto y Andersen (2021b), podemos decir que en el contexto de la cárcel, de modo sistemático se producen decisiones y situaciones arbitrarias por parte del servicio penitenciario; tratos crueles hacia los presos; requisas y humillaciones; existen prácticas y celdas de aislamiento; constantes traslados de los/as presos/as tanto dentro de una unidad penitenciaria como de una cárcel hacia otra, lo que interfiere fuertemente e incluso puede anular la generación y/o profundización en la construcción de lazos socio-afectivos e incluso estratégicos y, en muchos casos, también dificulta sensiblemente o directamente impide las posibilidades de los presos de llevar a cabo estudios (primarios, o secundarios, y/o universitarios) dentro de la cárcel; hacinamiento; mala calidad de vida, ya sea tanto por cuestiones para nada menores respecto a salud en general y alimentación en particular como ambientales y de (in)habitabilidad social, física y/o simbólica; sistema de premios y castigos en sustitución de derechos correspondientes al ser humano: todo ello hace a una continuidad y/o profundización de precarias condiciones materiales de existencia, ya que según diferentes investigaciones y prácticas en el tema se observa que la mayoría de

las y los presos, al menos en América Latina en general y en Argentina en particular, son personas oprimidas, sujetos empobrecidos, de sectores vulnerados, con pocas/nulas oportunidades o posibilidades de condiciones de vida dignas (que incluirían también educación, y trabajo con salario decente y otras condiciones justas), desde antes de ser encarcelados. La pretendida resocialización, que en verdad opera como justificación del castigo, junto a los derechos en clave de ficción en el encierro punitivo, se constituyen como instrumentos de readaptación estratégica para el gobierno penitenciario de poblaciones (Daroqui, López, Motto y Andersen, 2021b).

La cuestión social, se vincula también con los resortes intervinientes en el conflicto social, y además lleva a interrogar sobre qué tipo de conflicto *trabaja* la cárcel, es decir, sobre sectores empobrecidos por el sistema capitalista, en tanto gestión de la pobreza. Ello se ve reflejado, por ejemplo, en lo que diversos autores han reconocido como selectividad del sistema penal (Zaffaroni, 1998), es decir, tanto por la forma desigual en la que dicho sistema penal actúa –por acción u omisión– sobre los sujetos según si son poderosos o no, según su clase social, raza, nacionalidad, y género –categorías en las que operan desiguales relaciones de poder que redundan en los modos diferenciales de tratamiento sobre un mismo delito– como también por perseguir determinados tipos de delitos. No es para nada casual que, como expresé recientemente, un muy alto porcentaje de personas privadas de la libertad pertenezcan a sectores empobrecidos. También, los marginados (y no ya sólo pobres) en el sistema capitalista no están fuera de éste sino que pertenecen al mismo, pero lo hacen en tanto residuo y como “elemento” potencialmente inconveniente a la vez que inevitable según su estructura. Para dicho sistema, no son ya sólo la inutilidad social (como por ejemplo la improductividad) y/o el delito el peligro más preocupante sino fundamentalmente las conciencias organizadas. Por ello, para garantizar tanto el orden establecido como la configuración de una subjetividad que soporte, racionalice, justifique o apoye e incluso maximice al capital y así perpetuar las lógicas de dominación, explotación y opresión, la clase dominante (re)produce y reafirma el disciplinamiento sobre los cuerpos, a través de diversas instituciones, prácticas y discursos.

2.3.3 Sistema penal y sistema educativo

Alessandro Baratta (2004) señala la intersección entre el sistema educativo y el sistema penal, exponiendo que el carácter complementario de las funciones efectuadas por dichos sistemas responde a la exigencia de reproducir y garantizar las relaciones sociales existentes y, al mismo tiempo que legitima la escala social existente, busca asegurar la realidad, que se manifiesta con una distribución desigual de oportunidades, beneficios y recursos, en consonancia con la estratificación de la sociedad capitalista. Según este autor, el sistema escolar refleja la estructura vertical de la sociedad y contribuye a concebirla y conservarla por medio de mecanismos de selección, discriminación y marginación (Baratta, 2004). Tanto en la comunidad escolar como en la sociedad en general, opera el carácter simbólico del castigo –destinado a los *desviados*, al “mal alumno”– que produce la transferencia del mal y de la culpa hacia una minoría estigmatizada que resulta rechazada, recompensando a los no estigmatizados y convalidando sus modelos de comportamiento (Baratta, 2004).

Por su parte, Foucault (2002) resalta cómo en la escuela, por ejemplo, rige una micropenalidad de la actividad (descuido, falta de atención), del cuerpo (gestos impertinentes, actitudes incorrectas), de la manera de ser (desobediencia), del tiempo (interrupciones de las tareas, retrasos, ausencias), de la sexualidad (falta de recato), de la palabra (insolencia). Acorde a este autor, se trata de volver penables las fracciones más pequeñas de la conducta. Así, la penalidad disciplinaria apunta a todo lo que no se ajusta a la regla, todo lo que se aparta de ella, las desviaciones, y para ello opera una penalidad jerarquizante, mediante la cual se distribuye a los estudiantes según sus conductas y aptitudes y por lo tanto de acuerdo al uso que se podrá hacer de ellos cuando salgan de la escuela (Foucault, 2002; Hennig, 2022b). Así, ésta actúa por medio de la gratificación y la sanción buscando que todos se asemejen.

En la misma sintonía, Actis y Kostenwein (2012) señalan cómo la educación históricamente estuvo emparentada con la prisión, donde la educación significó una herramienta central tanto en la producción de sujetos obedientes como en la reproducción del orden establecido. Para Actis y Kostenwein (2012), en la modernidad, el encierro y la educación se tornan estrategias privilegiadas, ya que son dispositivos institucionales e institucionalizados de un gran proceso de disciplinamiento que se propone modelar

sujetos pasibles de ser insertados en el modo de producción capitalista, primordialmente en vinculación con la internalización de una forma predecible de conducta. Ambos dispositivos presentan un andamiaje en supuestos que guardan cierta familiaridad entre sí: antropología moderna, para la cual el sujeto es un ser libre, con capacidades y derechos; Estado moderno, capaz de hacerse cargo de modelar ciudadanos aptos para vivir en sociedad; contrato social en tanto fundamento de un conjunto de normas incluido el cumplimiento de deberes por parte de súbditos y del soberano. Sin embargo, y al mismo tiempo, tal concepción crítica no debe hacernos olvidar que la educación también es un espacio donde se depositan las mejores y más genuinas expectativas de un proceso de transformación hacia la ampliación de los márgenes de autonomía y libertad (Actis y Kostenwein, 2012).

2.3.4 Educación bancaria y pedagogías críticas

En el marco de la educación formal, en el contexto de los siglos XX y XXI, hay que reconocer la existencia de al menos dos grandes corrientes diferentes. Se trata de la educación tecnocrática, por un lado, y de las pedagogías críticas, por otro. La educación tecnocrática, conceptualizada por Paulo Freire (1975) como *educación bancaria*, es la que en general actúa en tanto domesticación de las personas. Este paradigma reduce la educación a un proceso técnico y mecánico de transferencia de conocimientos, como un acto burocrático, donde se reproduce la manera prescriptiva de acercarse al otro, unidireccionalmente, desde el docente, quien solamente enseña a memorizar y repetir sucesos, hechos y fenómenos como si fueran cosas. Según Freire (1975), la *educación bancaria* actúa en tanto mecanización de las relaciones humanas, donde el docente, quien aparece como único poseedor del saber, es quien *deposita* saberes en los alumnos, al modo de una vasija vacía a llenar de contenidos, estudiantes considerados como meros receptores pasivos, en una relación asimétrica de poder. Desde este enfoque, la disciplina escolar tiene la función de encauzar las conductas, debiendo las y los estudiantes renunciar a la indisciplina y la desobediencia, para así dar lugar a un sujeto dócil, productivo, obediente y responsable, acorde al proyecto de constitución de un ciudadano racional (Quiroga, 2017; Hennig, 2022b).

Es posible percibir que la *educación bancaria* propende a encorsetar las subjetividades a partir de normas rígidas, hábitos reglados, control estricto del tiempo y del espacio de un modo utilitarista, sistema de competencia, la vigilancia generalizada a través de una cierta distribución político-espacial de los cuerpos, fórmulas estandarizadas, rutinas automáticas, lógica de premios y castigos, etc., abonando todo ello al disciplinamiento y al control social. La crítica de Freire (1975) apunta a la cara oculta de la *educación bancaria* que consiste en buscar calibrar la subjetividad acorde a los valores de la clase dominante. Según este enfoque, la educación, inserta y posibilitada por el sistema capitalista, contribuye a la *burocratización de la mente* (Freire, 2015), que sucede cuando se pierde la capacidad de asombro, la inquietud y la curiosidad. La burocratización implica adaptación a la realidad (Freire, 2014). Así, este modelo funciona como un dispositivo de poder y vigilancia (Foucault, 2002; 2007) que apunta a la docilización de los estudiantes. A través de la educación bancaria también se pone en juego la concepción liberal de la educación, ya que opera la individualización del conocimiento, en la que éste es transferido al margen del saber de los alumnos (Davini, 1997). Según el mismo paradigma, opera un prisma lineal del saber, apoyado en una relación de causa y efecto entre la enseñanza y el aprendizaje (Davini, 1997), donde se apunta a la inmediatez de los impactos, a tal pregunta tal respuesta en el aula de clases (Rivero Bottero, 2013; Hennig, 2022b). De este modo, la lógica imperante en la educación bancaria es la del aprendizaje unívoco (correcto o no correcto), que en última instancia no hace más que reproducir la oposición binaria de lo permitido y de lo prohibido (Foucault, 2002).

En cambio, las pedagogías críticas (Giroux, 2003; McLaren, 2012; Enriquez, 2007), que constituyen una alternativa a la educación bancaria, plantean a las instituciones educativas como espacios que no sólo sirven para legitimar y reproducir los intereses y las ideologías de la clase dominante, sino también para reflexionar críticamente y desplegar acciones contrahegemónicas. Las pedagogías críticas reconocen como fundamentales los aportes de Paulo Freire y, de este modo, encarnan una lucha contra toda forma de dominación, apoyándose en valores como la justicia, la libertad y la equidad en pos de fomentar la lectura de la historia como un modo de recuperar poder e identidad. Las pedagogías críticas remiten a revisar la función social de la escuela y de la universidad, a coconstruir saberes para la emancipación y la transformación social, mediante experiencias que fomenten procesos de *conciencia crítica o concientización* (Freire, 1985), a través de los intersticios del sistema. También, plantean la importancia de reflexionar sobre relaciones opresivas que *nos* constituyen, de promover procesos de

pensamiento crítico en general y frente al capitalismo en particular, la necesidad de pensar las relaciones de poder que *nos* atraviesan y los vínculos entre docentes y estudiantes. Según este enfoque, mediante experiencias pedagógicas, en la escuela y la universidad se deberían generar otras formas de interacción, constituidas, por ejemplo, por el diálogo, la *curiosidad aperturante*, la actitud desafiante, el cuestionamiento, el afecto y la imaginación política, y además impulsar las discusiones y otras herramientas pedagógicas que coadyuven a que los oprimidos (que incluyen a sujetos de sectores populares pero no sólo a éstos) se emancipen de las estructuras sociales injustas o, a lo sumo, dejen de ser funcionales a los intereses de la clase dominante (Enriquez, 2007).

Si bien las pedagogías críticas componen un campo de estudio y práctica, los y las docentes en general, aún sin una formación específica en esa corriente de pensamiento, pueden poner en juego la criticidad pedagógica en diversos espacios, por ejemplo, a través de posicionamientos que propicien las condiciones de posibilidad para el desarrollo de un pensamiento que pueda poner en crisis perspectivas, prácticas y saberes –institucionales o no– y sus lógicas de poder, conectándolas entre sí y visibilizar cómo se encuentran entrelazadas con la estructura socio-económica. Un muy buen comienzo radicaría en poner en juego el ejercicio constante de desnaturalizar y problematizar lo que inicialmente se nos aparece como lo dado, como lo que es y que supuestamente de otro modo no podría ser.

2.4 La educación en contextos de encierro

Si practicáramos como ejercicio el proseguir la continuidad de lo trabajado hasta aquí, se podría añadir que la sub-temática educación en contextos de encierro (específicamente la cárcel) implica un solapamiento de dos instituciones disciplinarias, a saber, la escuela/la universidad dentro de la cárcel. No obstante, sucede que como desde un paradigma de la complejidad los procesos y fenómenos no son lineales, es menester encomendarme por aproximación a lo que constituye en realidad un campo en tensión: la educación en la cárcel.

Ello resulta de este modo, porque en los debates contemporáneos sobre educación en contexto carcelario ésta es analizada en dos polos opuestos: la educación como

derecho, por un lado, o la idea de la educación como tratamiento, por otro. Son extremos que, si bien son indialectizables desde un cierto punto de vista, al mismo tiempo coexisten y se relacionan allí donde se encuentran, generando rispideces, luchas entre esos dos términos, contradicciones y ambivalencias. Se trata de discusiones que no están saldadas, de allí la actualidad de su puesta en cuestionamiento en este trabajo.

En principio, y sólo inicialmente, se podría afirmar que el Centro Universitario Devoto posee autonomía universitaria, propia de la universidad. Sin embargo, no deja de ser considerado por la institución carcelaria como un espacio en donde pervive la vigilancia y el control de los prisonizados (Calcagno y Cucut, 2012). La institución penitenciaria no logra reinsertar a los sujetos que atravesaron una situación de detención, ya que los refuerza en su lugar de exclusión a partir de procesos de estigmatización social. El estereotipo de delincuente producido y reproducido socialmente imposibilita en la mayoría de los casos la inserción social de los prisonizados, pues una vez que el sujeto fue alcanzado por el sistema penitenciario lo transforma, a pesar de haber cumplido la condena penal, a lo largo de la historia en peligroso; entonces, la condena social persiste más allá del tiempo de encierro, y el sujeto deja de ser ciudadano para convertirse en sospechoso (Calcagno y Cucut, 2012). En ese sentido, la función de los centros universitarios no consiste en la educación para rehabilitar y reingresar en el circuito social al salir de la prisión, sino que se trata de intervenir en la condición de los sujetos prisonizados allí donde son prisioneros, es decir, dentro de la cárcel (Calcagno y Cucut, 2012).

Lo que se pueda sostener o reflexionar sobre la temática de la enseñanza dentro de las cárceles, habrá que hacerlo tomándola como parte de un proyecto mayor, de disciplinamiento, inserto en la destreza penitenciaria que es la que efectivamente le otorga el lugar que posee (Actis y Kostenwein, 2012). Es decir que, según cierto punto de vista, el cuerpo socializado del sujeto preso no se opondría a la educación dentro de la prisión sino que sería una de sus formas de existencia (Actis y Kostenwein, 2012). En cuanto a la Ley 24660 (de ejecución de la pena privativa de libertad), la misma posibilita distintas interpretaciones no necesariamente coherentes entre sí. La primera emerge de la lectura de los artículos 2, 133 y 137 en los cuales queda establecido que la educación es un derecho que no puede verse afectado por la condena y, por ello, corresponde garantizarlo desde el ingreso al penal. Una segunda lectura, en cambio, surge del artículo 134 en el

cual, en consonancia con el artículo 1, se comprende a la educación en tanto parte del tratamiento para la reinserción social (Actis y Kostenwein, 2012).

Si, tal como expresé anteriormente, la educación constituye un campo en tensión, es justamente por la batalla de sentidos que supone. Cabe destacar que la educación, corporizada en la escuela o en la facultad, se halla asociada al conocimiento, comprendido éste en un sentido cuantificable y positivo, lo que a la vez implicaría progreso y mejora (Actis y Kostenwein, 2012). Por otro lado, la escuela o la facultad son habitualmente asociadas a un transcurrir del tiempo, a la espera que conlleva el encierro: ante la pregunta *¿por qué estudia?*, una respuesta frecuente es *para matar el tiempo*. Matar el tiempo es también salir del pabellón, una estrategia de escape. No obstante, en ese caso se impone un viraje en el nivel del significante, ya que no es la educación la que posibilita esquivar la lógica del encierro sino la escuela o la facultad, es decir el espacio material y físico en el que dicho escape puede tener lugar (Actis y Kostenwein, 2012).

De este modo, la educación en cárcel se halla tensionada entre dos fuegos: el que la aproxima al tratamiento penitenciario, por un lado, y el que la considera como un derecho que le atañe a todos los sujetos, independientemente de otros factores, por otro. La primera postura sitúa a la educación en tanto un medio, entre otros, para alcanzar paulatinamente la socialización extraviada del prisonizado, progresividad que reside, primordialmente, en alcanzar las expectativas que de él poseen los encargados del tratamiento. Esta postura es expresada materialmente cuando el servicio penitenciario solicita a los establecimientos educativos informes sobre sus estudiantes o cuando los jueces envían a sus tutelados a estudiar, o cuando los propios estudiantes argumentan que estudian porque les aporta para la causa. El segundo posicionamiento, hace emerger a la educación en tanto un fin no sujeto a la lógica de las recompensas y los castigos, sino como una actividad social y humana que contribuya a despertar en el sujeto nuevas inquietudes junto al ofrecimiento de las herramientas necesarias para abordarlas y potenciarlas, cuestión que se ve materializada cuando las y los estudiantes se refieren a la escuela o la facultad como el lugar que *les abrió la cabeza* (Actis y Kostenwein, 2012).

En su trabajo, Albor (2012) resalta el derecho constitucional a la educación: la Constitución Argentina reconoce el Derecho a la educación a todos los habitantes de la Nación. En 1994 se incorporó al texto constitucional una gama de tratados internacionales en materia de Derechos Humanos. De este modo, la Declaración de los Derechos y Deberes del Hombre establece en su artículo 12 no sólo que todo sujeto tiene derecho a

la educación, sino además que el derecho a la educación implica el de igualdad de oportunidades en todos los casos, acorde con las dotes naturales, los méritos y el deseo de aprovechar los recursos que pueda brindar la comunidad y el Estado. De igual manera, aprobada en 1948, la Declaración Universal de Derechos Humanos, en su artículo 26 pondera no sólo que toda persona tiene derecho a la educación, sino también que esta última tendrá por finalidad el desarrollo pleno de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades primordiales (Albor, 2012).

De acuerdo al mismo autor, la Ley 26695 publicada en el Boletín oficial en agosto de 2011 modificó el artículo 140 del Régimen de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, que sostiene en su artículo 140: Estímulo educativo, según el cual los plazos requeridos para el avance por medio de distintas fases y períodos de la progresividad del sistema carcelario serán reducidos acorde con las pautas fijadas en ese artículo, respecto de los prisonizados que completen y aprueben satisfactoriamente de modo total o parcialmente sus estudios primarios, secundarios, terciarios, universitarios, de posgrado o trayectos de formación profesional o equivalentes. De este modo, Albor (2012) advierte que la normativa que regula el modo en el que se cumple la pena privativa de la libertad establece un premio al sujeto que completa estudios primarios, secundarios y/o universitarios de grado y posgrado, reduciendo su tiempo de encierro. Así, se intenta reducir la reincidencia, partiendo de la premisa de que la educación hará decidir el apartamiento de la vida del delito al finalmente liberado. Según Albor (2012), el discurso dominante ha logrado imponer en el imaginario colectivo que la problemática criminal se soluciona con educación. En ese sentido, el autor se interroga si acaso la educación que posee como premio la reducción de la condena podría estar orientada a modificar el sistema de valores para que el prisonizado desista del método que considera válido.

Resulta interesante el planteo de dicho autor, no tanto por lo anterior sino porque en su trabajo destaca que así entendido el derecho a la educación, en tanto estímulo educativo para reducir la cantidad de la pena, sufre el pasaje de ser una facultad hacia una obligación. El argumento del autor se basa en que no puede ser sostenido con seriedad que se puede elegir no salir antes de la prisión, abstrayéndose de participar del sistema educativo penitenciario, ya que el premio resulta demasiado tentador como para hablar de opciones. El mismo autor aclara que no intenta sostener que los sujetos prisonizados no deban estudiar, sino que propone que el Estado no los debe obligar, ni por las fuerzas

de las armas ni tampoco mediante premios de imposible negativa (Albor, 2012). Esta dimensión reflexiva sólo pretende enriquecer la discusión sobre la problemática de la educación en contextos de encierro que, por lo trabajado hasta aquí, presentaría un carácter dual. Finalmente, Albor (2012) concluye que existe un derecho a la educación; que el mismo puede ser exigido al Estado por cualquier habitante de la Nación; que las sanciones punitivas, privativas de la libertad, no pueden ser un obstáculo para el ejercicio del derecho a la educación; que cuando el Estado otorga recompensas tan caras como la reducción cuantitativa de las penas de encierro, en realidad se encuentra desnaturalizando el derecho a la educación, trocándolo en una obligación de educarse, acorde a una escala de valores que el mismo Estado ha de imponer a quienes deseen egresar casi dos años antes del cumplimiento de sus penas.

Lo abordado hasta aquí sólo pretende materializar un trazo, una muestra de la complejidad de la problemática. Por supuesto que también consiste en dar cuenta de la experimentación de la educación en cárceles en tanto búsqueda de separación radical de la mecánica distribución de premios y castigos que son empleados por la administración penitenciaria respecto a los prisonizados. Y que se erige en un permanente ejercicio de diferenciación e individualización que hace gozar o sufrir resultados positivos o negativos a cada quien aisladamente de acuerdo a quienes son y qué hacen, profundizando la estructura de funcionamiento que el derecho le otorga formalmente a esta forma de castigo legal (Sozzo, 2012).

Retomando el sub-capítulo anterior, las pedagogías críticas podrían contribuir a que la educación –un derecho humano fundamental–, y refiriéndome también específicamente en el marco de la cárcel, no reproduzca la *ficción resocializadora* que es promovida por el dispositivo judicial-penitenciario, donde la educación opera como una técnica resignificada en tanto parte de las prácticas de gobierno punitivo-premial (Daroqui, López, Motto y Andersen, 2021a), al que profundamente le conviene una *educación bancaria*.

La problemática también es compleja ya que, según manifiestan Julia Pasin y Agustina Suárez (2012), en algunas experiencias en contexto de encierro, el espacio escolar no se encuentra fuera de prácticas institucionales que reafirman constantemente rituales de prisionización, donde las actividades pedagógicas son impuestas a ser transitadas como instancias de requisa y vigilancia. Y además dichas actividades se utilizan como insumo para evaluaciones de informes disciplinarios y de control sobre las

y los presos, devaluando así sensiblemente un derecho como la educación, trocado ahora por una lógica de premios o castigos institucionales, y transformando ese derecho, en el contexto de encierro, en un instrumento de gobernabilidad intramuros.

Capítulo 3

ALGUNAS CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS

3.1.1 Posicionamiento epistemológico

Resulta importante situar que el posicionamiento que sostiene la presente investigación toma a las entrevistadas y los entrevistados como sujetos con voz activa, para otorgarle reconocimiento y legitimidad en tanto sujetos relevantes de la investigación que se lleva a cabo. Así, se asume que poseen una voz propia y una perspectiva valiosa en lo que expresan, diferenciándose este enfoque de aquel que los tomaría sólo como pasibles de ser analizados en tanto objetos de investigación, como propuesta para superar la idea de objeto de investigación, dotado de pasividad por el positivismo (Hennig, 2022b). De este modo, procuro restituir el carácter de sujeto activo de mis interlocutores, portadores de una voz legítima, en igualdad de condiciones respecto a quien escribe sobre ellos. Esta posición se diferencia de la tradición de la visión empirista de la cosa observada (Gómez Carpinteiro, 2014; Hennig, 2022b). En ese sentido, tomo a los entrevistados y a los autores de textos de la revista *La Resistencia* como interlocutores que contribuyen a pensar la problemática y el fenómeno estudiados. De esta manera, se procura construir saber de un modo no tradicional. Más específicamente aún, la investigación llevada a cabo se basó en un enfoque epistemológico constructivista y una mirada reflexiva de la ciencia y en una crítica de la realidad social.

Históricamente, algunas corrientes dominantes dentro de las ciencias sociales operaron como poderes académicos al categorizar sujetos para volverlos legibles y gobernables (Gómez Carpinteiro, 2014). Siguiendo el trabajo del antropólogo Michel-Rolph Trouillot, Gómez Carpinteiro (2014) retrata brevemente la crítica al distanciamiento entre el antropólogo y las *voces nativas* en tanto subordinadas, pues suponen una recreación de la discusión entre objetividad y compromiso político. La idea es reconocer que esta separación entre compromiso político y objetividad es producida socialmente y muchas veces opera como poder a través de ciertos discursos dominantes acerca de qué es y cómo hacer ciencia. Se trata de vencer el divorcio sujeto-realidad en

tanto objetividad externa ya que no sólo es falsa, sino que también favorece la imposición de la idea de que la realidad, al ser ajena a los sujetos no puede ser transformada, invisibilizando así la trampa primordial de la hegemonía. Dicha trampa consiste en la exigencia de postular a la realidad como inevitable, cuando toda realidad es una construcción de actores, aparezcan éstos ocultos o no (Zemelman, 2005; Hennig, 2022b). Además, acorde a Gómez Carpineiro (2004), uno de los cuestionamientos de Trouillot apunta al rechazo histórico de dotar a las voces nativas de estatus epistemológico.

De este modo, la presente producción escrita sigue de cerca a las epistemologías críticas (Zemelman, 2005; Retamozo, 2007; Fischetti, 2017), cuyo propósito es la denuncia de condiciones que reproducen la dominación, para lo cual se torna relevante la crítica hacia la utilización de la objetividad en tanto forma para enmascarar la opresión (Gómez Carpineiro, 2014). Además, las epistemologías críticas fijan la posibilidad de erigir diálogos en condiciones de igualdad con otros saberes (Fischetti, 2017). Las mismas parten del reconocimiento de que es posible producir conocimiento en pos de la reproducción del orden social establecido o, en cambio, a favor de la transformación de la realidad, y bregan por esta segunda opción, a la vez que visibilizan la importancia de asumir un posicionamiento en la praxis de investigación, ya que la epistemología crítica es una epistemología política (Retamozo, 2007). Se trata de fraguar y utilizar el conocimiento en tanto instrumento de denuncia pública de las condiciones de opresión, desigualdad e injusticia. Así, esta elaboración se basó en una etnografía crítica, caracterizada por el posicionamiento del investigador que asume una posición de denuncia por medio de sus escritos, diferenciándose de la distancia con el sujeto investigado en tanto forma de compromiso con una objetividad comprendida de ese modo (Soto Méndez, 2018; Hennig, 2022b).

En esta sintonía, esta investigación asumió rasgos de la *Epistemología del sujeto conocido*, pues toma a los interlocutores como sujetos y no como objetos, que es una de las diferencias que mantiene con la *Epistemología del sujeto cognoscente* (Vasilachis, 2006). Se trata de una distinta concepción sobre la validez del conocimiento, donde para la *Epistemología del sujeto conocido* el sujeto que participa en el proceso de conocimiento consiste en un sujeto con una realidad ontológica diferente a la presupuesta en la *Epistemología del sujeto cognoscente*:

La resistencia del investigador a considerar como objetos a los sujetos que participan del proceso de conocimiento se funda, para la *Epistemología del*

sujeto conocido, no en el hecho de postular otra concepción acerca de la naturaleza ontológica de la realidad social, sino en la circunstancia de plantear características ontológicas diferenciales respecto de la identidad del ser humano (Vasilachis, 2006, p. 51).

Esa identidad presenta dos componentes: el esencial, que consiste en el elemento común que identifica a los hombres y mujeres en tanto hombres y mujeres y los iguala a otros hombres y mujeres; y el existencial, que constituye el aspecto diferencial que distingue a cada hombre y mujer de los otros hombres y mujeres y los toma cómo únicos frente a todos ellos (Vasilachis, 2006). Según Vasilachis (2006), el quiebre ontológico y epistemológico que ella propone emerge de los datos recogidos, de la unicidad existencial que le ha posibilitado identificar a cada uno de los sujetos que han sido sujeto conocido en un proceso compartido de conocimiento. Ese rasgo distintivo asociado a la presencia de tal aspecto común a todos los hombres y mujeres la ha conducido a postular la igualdad esencial entre las personas en tanto presupuesto básico de la Epistemología del sujeto conocido. Para la misma autora, la Epistemología del sujeto cognoscente se halla centrada en la persona que conoce situada espacio-temporalmente, en sus fundamentos teórico-epistemológicos y en su instrumental metodológico. Tal persona, con esos recursos cognitivos, aborda al sujeto que se encuentra siendo conocido y la situación en la que se halla. Ese sujeto conocido podrá ser aprehendido presuponiendo o no que sus características sean asimilables a las de un componente exterior, objetivo y objetivable según sea la perspectiva de quien lo conoce se acerque o se aleje del paradigma positivista. Por ello, cuanto más próximo al paradigma interpretativo se halle la orientación de esa persona que conoce, más reducida será la distancia supuesta entre él y ese otro ser humano que está siendo conocido.

No obstante, este acortamiento de la distancia no implica un cambio de perspectiva epistemológica, ya que el sentido de la relación es la que subyace en la epistemología tradicional, la que pondera un vínculo preponderantemente dualista y unidireccional entre quien conoce y quien es conocido, partiendo del primero para llegar al segundo. Esta último recibe apaciblemente la perspectiva del observador, pudiendo ser forjado discursivamente y transformado vivencialmente en tanto consecuencia del alcance y de las características de esa perspectiva (Vasilachis, 2006). En ese proceso de conocimiento el sujeto cognoscente aparece como actor primordial, permaneciendo la distancia necesaria para garantizar la objetividad de su conocimiento, a la vez que supone

una diferencia que lo distancia del sujeto conocido y que lo preserva de ser, él también, transformado durante dicho proceso. En cambio, la Epistemología del sujeto conocido, que no niega sino que considera los aportes teórico-metodológicos de los paradigmas a) positivista; b) materialista-histórico; y c) paradigma interpretativo, no es presentado como un producto acabado ni pretende sustituir a la Epistemología del sujeto cognoscente, ni a los paradigmas que esta postula como medios de explicación y comprensión de la realidad, ni a los diferentes métodos definidos y caracterizados al interior de esos paradigmas, ni a los distintos conceptos cuyo significado se halla determinado por cada uno de esos mismos paradigmas. Al contrario, la Epistemología del sujeto conocido arriba a hablar allí donde la Epistemología del sujeto cognoscente calla o limita, y pretende que la voz del sujeto conocido no desaparezca detrás de la del sujeto cognoscente (Vasilachis, 2006). Vasilachis (2006) expone bajo el manto de Metaepistemología cómo ambas epistemologías, la del Sujeto Cognoscente y la del Sujeto conocido, se complementan sin excluirse. Se trata de apreciar el fruto del proceso de conocimiento en tanto una construcción cooperativa en la que las personas esencialmente iguales producen aportes diferentes. En las formas tradicionales de conocer bajo el paradigma del sujeto cognoscente, los sujetos a ser conocidos, generalmente, son inducidos a mantener una actitud pasiva en el proceso de conocimiento, siendo considerados como distintos, ajenos, lejanos, observados, interrogados y comprendidos por el investigador (Vasilachis, 2006).

Sin embargo, en lo que atañe a las formas de conocer, Vasilachis (2006) advierte que la interacción cognitiva que tiene lugar en el proceso de conocimiento se presenta por medio tanto respecto del sujeto que conoce respecto del sujeto que es conocido, y ninguno de los participantes en esa interacción puede evadir recurrir al cúmulo de representaciones que caracterizan, definen y sitúan a aquel con quien se dialoga. De esta manera, la propuesta de Vasilachis (2006) radica en considerar al sujeto por conocer en tanto activo y no pasivo, como siendo y haciendo, no ya como estando y aceptando, sino como produciendo conocimiento.

También, la presente tesis toma rasgos de la epistemología del oprimido (Romão, 2013; Tello, 2011; Córdova Vinuela, 2020). En ésta, la historia, al igual que otras formas de conocimiento, se transforma en un dispositivo ideológico excluyente, utilizado por la cultura letrada bajo la apariencia de superioridad teórica. De este modo, para reconstruir la historia y la historiografía de los oprimidos, se vuelve primordial comprender la manera de transmisión, es decir, el modo teórico de transmisión: oral, escrito, etc. (Tello, 2011).

Según Tello (2011), se asume que las teorías son meras representaciones de la realidad, más cercanas o más distantes de la verdad, acorde con la posición de quien perciba. Es decir, la mayor proximidad científica no dependerá del talento de quien observe, sino de su sensibilidad para comprender la realidad. En ese sentido, la epistemología del oprimido lee el mundo con la mirada del oprimido. La epistemología del oprimido es una epistemología de la denuncia, de la búsqueda de justicia (Tello, 2011).

Hasta la actualidad, viene predominando una concepción de epistemología que procura ser una racionalidad única, una razón de las racionalidades, aunque cada sociedad, cada grupo social desarrolla su razón propia sobre los procesos sociales y sobre los propios procesos de conocimiento (Romão, 2013). La ventaja epistemológica de los oprimidos destacada por Paulo Freire propicia reconocer que no es posible una ciencia, sino muchas ciencias, muchas lecturas del mundo, desde variadas perspectivas y que forjan distintas ópticas sobre la realidad, diferentes racionalidades (Romão, 2013).

En materia de derecho, son muy incipientes los aportes de la epistemología del oprimido. La manera de enseñar derecho está arraigada en un saber jurídico que reproduce condiciones de acumulación de poder, ya que transmite el análisis y el estudio de la vigencia de la norma en la sociedad, la cual subyace en un modelo de monismo jurídico que no posibilita la confluencia de diferentes epistemes dirigidas a la comprensión e inclusión de otros paradigmas normativos para su adaptación y convivencia (Córdova Vinueza, 2020). La referencia a la conceptualización de los oprimidos remite a una doble dimensión de la opresión: a) como aquellos sujetos que son víctimas de discriminación, exclusión y abusos de poder, producidas en gran medida por una teoría del constitucionalismo que es hegemónica y elitista; y b) como aquel pueblo latinoamericano que vive en la opresión por fuerzas sociales que se perciben superiores y que corresponden a los grupos opresores y no posibilitan alcanzar su liberación (Córdova Vinueza, 2020). Se trata de comprender que el derecho puede ser la expresión de todas las contribuciones que pueden producir los oprimidos y los desventajados que han padecido quebrantos en sus derechos, lo cual posibilita pensar un saber jurídico de diálogo e interculturalidad en las diversidades, los pluralismos y el enfoque de género. De este modo, la fuente primordial del derecho sería la adopción de procesos dialógicos con el sentir y el lenguaje de los sujetos que han sido vulnerados en sus derechos, y no meramente pensar y concebir el derecho desde la fuente de creación de la norma estatal (Córdova Vinueza, 2020).

El artículo de Córdova Vinuesa (2020) resulta de interés porque allí articula la epistemología de la dominación, el derecho y el saber jurídico y la epistemología jurídica de la dominación, ya que el saber jurídico posee una relación directa con las estructuras de poder y opera para custodiarlas. Sin embargo, también es posible dimensionar las maneras en que el discurso de la enseñanza jurídica puede hacer emerger la reproducción del poder y sus mecanismos de opresión en la sociedad, así como también identificar que su estudio puede trascender a dispositivos de emancipación por medio del análisis de la situación de los oprimidos en tanto fuentes transformadoras de la norma jurídica (Córdova Vinuesa, 2020).

3.1.2 Sobre la metodología cualitativa

El estudio llevado a cabo está enmarcado en un abordaje metodológico cualitativo (De Souza Minayo, 2013; Vasilachis, 2006). En cuanto a la investigación cualitativa propuesta para este trabajo, tomo los aportes de Strauss y Corbin (2002), para quienes se trata de cualquier tipo de investigación que produzca hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones acerca de la vida de la gente, las experiencias vividas, las emociones y sentimientos, los comportamientos, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones. Al referirse a un análisis cualitativo, Strauss y Corbin (2002) señalan que se trata no de la cuantificación de los datos cualitativos, sino del proceso no matemático de interpretación, efectuado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y posteriormente organizarlos en un esquema explicativo teórico. Los datos pueden consistir en entrevistas y observaciones, también pueden incorporar documentos, películas o cintas de video, y aun datos que se hayan cuantificado con otros fines tales como los del censo (Strauss y Corbin, 2002).

Para Vasilachis (2006), la investigación cualitativa implica un vocablo comprensivo, a la vez que se admiten distintas concepciones sobre la realidad y de cómo conocerla: no hay una sola forma legítima de realizar investigación cualitativa ni un único posicionamiento que la sustente ni una orientación común presente en toda la investigación cualitativa. Es decir, que dicha investigación no se basa en un enfoque monolítico sino en un variado mosaico de perspectivas de investigación (Vasilachis,

2006). Hay que destacar que la investigación cualitativa no puede ser reducida a un conjunto simple y prescriptivo de principios, y habría tres elementos comunes a la variedad rica de estrategias y técnicas: 1) está fundada en un posicionamiento filosófico que es ampliamente interpretativo en el sentido de que focaliza en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido; 2) se basa en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen; 3) y se sostiene por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto (Vasilachis, 2006).

Se trata de una investigación que valoriza la construcción del mundo social, siendo interpretativa y sustentada en la experiencia de los sujetos; la investigación cualitativa supone la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los y las participantes sobre sus propios mundos a la vez que la consideración de la investigación en tanto un proceso interactivo entre quien investiga y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de los sujetos. Siguiendo a Maxwell, Vasilachis (2006) expone que los rasgos más característicos de la investigación cualitativa consisten en el interés por el significado y la interpretación, el énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos y la estrategia inductiva y hermenéutica. Una de las características primordiales de la investigación cualitativa es la variedad de enfoques y métodos.

La investigación cualitativa no se basa en un concepto teórico y metodológico unificado, sino que varias perspectivas teóricas y sus respectivos métodos caracterizan los debates y la práctica de investigación, con diversas líneas de desarrollo (Vasilachis, 2006). Se trata de una estrategia que resulta interpretativa, multimetódica y reflexiva, que emplea métodos de análisis flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos.

Un punto a destacar en la investigación cualitativa es la consideración del investigador como un sujeto que aprende activamente y puede narrar en términos de los actores en lugar de constituirse en tanto un experto que los evalúa. Junto a Vasilachis (2006) sostengo, también, que los métodos de análisis no son técnicas neutrales, sino que reflejan y están imbuidos de suposiciones teóricas, epistemológicas y ontológicas, se añade también la ideología del investigador, aristas entre las que se encuentran las concepciones sobre los sujetos y la subjetividad y la comprensión acerca de cómo el conocimiento es construido y producido. Para llevar adelante una investigación

cualitativa, el investigador debe ser consciente de que conoce en un contexto epistemológico determinado, de que no es independiente de él y de que, como sujeto situado, es quien conoce y el medio por medio del cual se conoce. Es decir, que sus valores, perspectivas, creencias, expectativas y deseos influyen en la percepción y en la construcción de la realidad que estudia y que la experiencia vivida es también una experiencia corporeizada, siendo el propio investigador una fuente de datos (Vasilachis, 2006).

Para la investigación cualitativa, de acuerdo a la misma autora, la actividad del investigador es relacional mientras que el acontecimiento, la experiencia o el fenómeno que investiga pueden afectarlo. Quien investiga es el propio instrumento por medio del cual los datos son recolectados y analizados y se constituye en uno con el sujeto que investiga, debiendo dejarse guiar por categorías sensibilizadoras a la vez que presentar el investigador una sensibilidad social. En todo caso, se trata de situarse como un dispositivo de afectación (en disposición a la apertura para afectar y ser afectados) en tanto artefacto perceptual relacional para interpretar las tramas subjetivas de los interlocutores. Acorde a la misma autora, los investigadores debemos ser conscientes de que nuestra forma de conceptualizar es una entre otras potencialmente posibles, por ello tanto las maneras de ver como la sustancia de lo que se observa pueden estar sujetas a modificación. La investigación cualitativa es contextual y subjetiva en vez de generalizable y objetiva. Por ello, la presente investigación no procura un abordaje ni conclusiones universalistas, generalizables, así como tampoco ofrece un análisis totalizante, sino que más bien se centra en la producción de subjetividad y en la singularidad del caso.

De acuerdo a De Souza Minayo (2013), la investigación cualitativa es aquella capaz de incorporar la cuestión del significado y de la intencionalidad en tanto inherentes a los actos, a las relaciones y a las estructuras sociales, siendo estas últimas comprendidas como construcciones humanas significativas. En relación a la historia, el sentido y la pertinencia del proceso social denominado investigación cualitativa, las diversas teorías que le proveen andamiaje incluyen aspectos particulares y relegan otros, revelando la inexorable yuxtaposición entre conocimiento e intereses –ya que ni la teoría ni la práctica se hallan exentas de intereses, de preconceitos y de incursiones subjetivas–, entre condiciones históricas y avances de las ciencias, entre identidad del investigador y el objeto/sujeto de estudio y entre la indiscutible necesidad de la crítica interna y externa en la objetivación del saber (De Souza Minayo, 2013).

En oposición al positivismo, la sociología comprensiva es la que responde a los interrogantes sobre valores, representaciones, relaciones y creencias, tomando como tarea de las ciencias sociales la comprensión de la realidad humana vivida socialmente. La sociología comprensiva propone la subjetividad en tanto fundante de sentido y la defiende como constitutiva de lo social e inherente al entendimiento objetivo (De Souza Minayo, 2013). Para la investigación cualitativa, en su versión comprensivista, se considera a los espacios al mismo tiempo de conflictos y de consensos, de contradicciones, subordinación y resistencia. Ello encuentra resonancia, por un lado, en discusiones teóricas sobre la problemática abordada y, por otro lado, en las entrevistas que llevé a cabo, donde se plasman apreciaciones diferentes sobre la cuestión carcelaria y la pedagogía en contextos de encierro.

En cuanto al método cualitativo, el mismo es lo que se aplica al estudio de las relaciones, de la historia, de las representaciones, de las percepciones, de las creencias y de las opiniones, producto de las interpretaciones que los sujetos realizan con relación a cómo viven, construyen sus instrumentos y a sí mismos, sienten y piensan (De Souza Minayo, 2013). No hay nada humano sin significado, así como tampoco una sola explicación para los fenómenos (De Souza Minayo, 2013).

Es importante reconocer que ninguna de las líneas de pensamiento sobre lo social posee el monopolio de comprensión de la totalidad. Se trata del estudio de verdades transitorias y se accede rodeando a los fenómenos por aproximación, y no por certezas ni por una linealidad cuya expresión sería la relación causa – efecto. Por ello es que esta investigación es considerada como fruto de un trabajo provisorio, más allá de procurar capturar momentáneamente la complejidad de los fenómenos estudiados que son infinitos y transcurren en permanente transformación.

Esta investigación tomó el semblante de la sociología comprensiva, para la cual la comprensión es una de las propiedades específicas de los fenómenos sociales. Existe una diversidad de abordajes comprensivos que siguen distintos métodos y diseños. Sin embargo, según De Souza Minayo (2013), existen algunos elementos comunes a todos: a) el foco se halla puesto sobre la experiencia vivencial y el reconocimiento de que las realidades humanas son complejas; b) la relación entre quien investiga y los sujetos investigados acentúa el encuentro intersubjetivo y la empatía entre ambos; c) los resultados procuran explicitar la racionalidad de los contextos y la lógica interna de los diversos actores y grupos que están siendo estudiados; d) los textos provenientes de

análisis comprensivos presentan la realidad de forma dinámica; e) sus conclusiones no son universalizables, aunque la comprensión de contextos peculiares posibilite inferencias más abarcativas que el análisis de las micro-realidades. En ese sentido, el fruto de las entrevistas realizadas no otorga conclusiones universalizables, sino que se trató de recuperar la singularidad cuya expresión son los trazos biográficos de las subjetividades abordadas.

De acuerdo a algunos abordajes comprensivos, se destacan diferentes componentes: a) la intersubjetividad: los sujetos están siempre en relación unos con otros; b) la comprensión: para alcanzar el mundo de lo vivido, la ciencia tiene que aprehender las cosas sociales como significativas; c) la racionalidad y la internacionalidad: el mundo social está constituido siempre por acciones e interacciones que obedecen a usos, costumbres y reglas (De Souza Minayo, 2013).

Se destaca también, en el marco de la investigación cualitativa, las narrativas personales, los textos y fuentes documentales, con el fin de procurar capturar la complejidad de la realidad social. Las narrativas personales, en tanto género de acción y de representación verbal en la vida cotidiana, son consideradas como instancias de la acción social, como actos del habla o sucesos con propiedades comunes, estructuras recurrentes, y convenciones culturales. Estas son formas de acción social con sentido, construidas en circunstancias concretas cuya realización tiene lugar en determinados contextos y organizaciones que ocupan un lugar relevante entre las diversas formas en las que se lleva a cabo la vida cotidiana (Vasilachis, 2006). Para trabajar con las mismas, consideré las voces de los entrevistados y las entrevistadas y las modulaciones subjetivas que intervinieron y que en su conjunto propiciaron constituir un guion temático.

Finalmente, focalicé en las entrevistas y abordé en el capítulo 4 las siguientes dimensiones de análisis: A) La malla comunitaria. B). Estrategias de cuidado. C) Enfoque de Vulnerabilidad y Promoción de la salud. D) El sufrimiento intramuro. E) Medicalización del encierro. F) Producción de subjetividad.

3.1.3 Tipo de abordaje

La experiencia biográfica señala que un sujeto siempre está situado biográficamente en el mundo de la vida y es en ese contexto que piensa, siente y actúa, a la vez que existe la sedimentación de experiencias y situaciones vivenciadas, a partir de las cuales el actor social interpreta el mundo y pauta su acción (De Souza Minayo, 2013). En este marco, De Souza Minayo (2013) expresa que existe una distinción para la práctica de investigación entre experiencia y conocimiento. Muchos sujetos pueden tener simultáneamente una misma experiencia. No obstante, el conocimiento producido por esa vivencia es diferenciado y variado, acorde con el bagaje biográfico y reflexivo de los sujetos. Esta distinción resulta apreciada para aquellos que trabajamos con entrevistas cualitativas, pues los trabajadores de campo encontraremos siempre muchas diferencias en los detalles y en la profundización de las narrativas sobre el mismo hecho, contadas por actores diferentes, aun cuando ellos estén viviendo o hayan vivido la misma realidad (De Souza Minayo, 2013).

En el marco de la investigación cualitativa, este trabajo adoptó rasgos del estudio de caso. El caso puede estar constituido por un hecho, un grupo, una relación, una organización, una institución, un proceso social o un escenario específico, construido a partir de un determinado y siempre subjetivo y parcial recorte empírico y conceptual de la realidad social, que constituye un tema y/o problema de investigación (Vasilachis, 2006). Los estudios de caso propenden a focalizar en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con una profundidad requerida para su comprensión holística y contextual. Para la realización de este trabajo de investigación, tomé a la educación en contexto de encierro y al campo de la salud mental como escenario, enfocando en el Centro Universitario Devoto (CUD) y en el Programa de Extensión en Cárceles (PEC), por razones explicitadas en el apartado introductorio. Se trató de un recorte temático, donde el estudio de caso es definido por el interés en el mismo. La acentuación es situada en la profundización y el conocimiento general del caso y no en la generalización de los resultados por encima de este (Vasilachis, 2006). Siguiendo a Robert Stake,

El estudio de caso no es la elección de un método sino más bien la elección de un objeto a ser estudiado. Nosotros elegimos estudiar un caso. En tanto enfoque de investigación, un estudio de caso es definido por el interés en casos

individuales antes que por los métodos de investigación utilizados (Stake cit. en Vasilachis, 2006, p. 219).

3.1.4 Tipo de estudio

El estudio llevado a cabo consistió en un diseño analítico (De Souza Minayo, 2013; Vasilachis, 2006). Me basé principalmente en la realización de entrevistas en profundidad. También, llevé a cabo un análisis bibliográfico y documental, realizando un análisis interpretativo crítico-reflexivo, desde la reconstrucción a partir de las narrativas personales (Vasilachis, 2006), con una adopción relativamente libre en función de los objetivos del trabajo y la naturaleza del material.

Además de las entrevistas realizadas, quiero destacar otras dos formas de participación que me acercaron a la educación en contextos de encierro. En primer lugar, fui estudiante de un curso de posgrado sobre la temática, titulado *Programa de Actualización en Educación y Cárceles: desafíos y propuestas en el marco de la educación en contextos de encierro*, cuya coordinadora fue Alcira Daroqui. Este Programa fue realizado en el marco de la Universidad de Buenos Aires (UBA), específicamente la Facultad de Ciencias Sociales, y fue realizado entre marzo de 2021 y noviembre del mismo año (con Trabajo Integrador Final ya presentado y aprobado). En segundo lugar, desde el año 2018 vengo participando en el Encuentro Nacional de Escritura en Cárcel (ENEC) que se realiza anualmente, en el marco del Programa de Extensión en Cárcels (PEC) – Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) – Universidad de Buenos Aires. En ese Encuentro Nacional se presentan textos y diversos materiales audiovisuales relacionados con la temática estudiada, donde se posibilita que la cárcel emerja disruptivamente fuera de ella a partir de la literatura y otros formatos artísticos por parte de sujetos que de alguna u otra forma están y/o estuvieron vinculados a contextos de encierro, por ejemplo estando presos, así como también la presentación de proyectos sociales y cooperativas que contribuyen con el trabajo una vez que los sujetos prisonizados recuperan su libertad ambulatoria. Se trata de un Encuentro en el que participan diversos colectivos y sujetos que han estado presos y otros que se han vinculado con la cuestión carcelaria, leyendo cuentos, poesías, canciones de rap y otras formas artísticas. Estas dos experiencias me propiciaron una profundización y

reconfiguración aperturante en el lenguaje-pensamiento-lectura-escritura sobre la problemática abordada. Y, en paralelo a la realización de entrevistas, conformé un nutrido corpus de documentos escritos. Apelé a la revisión de material y análisis bibliográfico a partir de recolección y estudio de textos, fundamentalmente producciones escritas sobre/desde/en/contra/a pesar de la cárcel.

Como algunas entrevistas fueron realizadas por videollamada por el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por COVID-19 (mientras otras fueron realizadas en persona) y varias búsquedas de material se hicieron a través de internet, cabe atender a algunas características de la etnografía digital. Según Murthy (2008), una combinación de etnografía física y digital no ofrece solamente a los investigadores una gama más amplia de métodos para contar historias sociales, sino que también les posibilita desmarginar la voz de los entrevistados y las entrevistadas en esos relatos. No obstante, el acceso a las tecnologías digitales continúa siendo estratificado por clase, raza y género tanto de los investigadores como los entrevistados (Murthy, 2008). Para Murthy (2008), hay consideraciones éticas que hay que tener presentes, como las cuestiones de privacidad, pseudónimos y el consentimiento informado. La ética de la investigación en línea resulta especialmente importante con los grupos vulnerados o marginados. Se trata de considerar que las entrevistas dirigidas por investigadores pueden desenterrar historias de vida vívidas, y el investigador debe moverse con cuidado, en una especie de anfibio, entre material relevado por presencias físicas y material producido por fuentes digitales, entre lo offline (fuera de línea) y lo online (en línea).

Sin embargo, pese a que las potencialidades de las nuevas tecnologías sean cada vez más integradas y se vengam ampliando, la brecha digital persiste (Murthy, 2008), cuestión que hay que atender cuando el investigador se prepara para entrevistar. También, de acuerdo al autor, hay que dar cuenta del alto nivel de invisibilidad de la etnografía digital en los manuales de los métodos sociológicos tradicionales, que conciben como investigación de campo solamente al estudio sistemático por medio de entrevistas en persona y de interacciones y observaciones de la vida cotidiana, reafirmando solamente las configuraciones físicas del encuentro. Sin obviar la importancia de la materialidad de los encuentros, las definiciones clásicas de qué se entiende por vida cotidiana parece desconocer que gran parte del mundo se está volviendo cada vez más mediado tecnológicamente (Murthy, 2008). La combinación de la materialidad de los encuentros con los métodos de investigación digitales en una etnografía multimodal puede propiciar

análisis y explicaciones más comprensivas. Quizás el desafío no sea solamente entonces adaptarse a los nuevos métodos de investigación, sino también desarrollar categorías analíticas que posibiliten capturar la complejidad de las imbricaciones de la tecnología y la sociedad, teniendo en cuenta la ética y la brecha digital. Acorde al mismo autor, aunque internet proyecte un aire de neutralidad, se trata de un espacio de relaciones de poder, es decir, que siempre sigue siendo un entorno de trabajo de campo y, como tal, la selección y el análisis de datos de un investigador están siempre sesgados por agendas, historias personales y normas sociales.

Finalmente, se empleó un diseño flexible, con una bibliografía temática y un repertorio bibliográfico relativamente definido. Las categorías de análisis construidas se desprendieron fundamentalmente de la trama conceptual para ser redefinidas, cualitativamente, en función del universo de referencias, de sentidos y de las características de las fuentes seleccionadas (Vasilachis, 2006; Hennig, 2022c). De este modo, se llevó a cabo una investigación documental o diseño bibliográfico, y se contó con revisión de la bibliografía y referencias bibliográficas. Acorde a Tamayo y Tamayo (2003) la investigación documental es aquella que se lleva a cabo con base a la revisión de revistas, actas científicas, documentos, periódicos y cualquier tipo de publicación que se considere en tanto fuente de información. El análisis de los datos ha sido estructurado diseñando una matriz de interrelaciones conceptuales para un análisis crítico que buscó comprender algunas relaciones en el campo de la salud, atendiendo a las instituciones totales, las instituciones disciplinarias, la medicalización en el encierro, la producción de subjetividad y los procesos de salud/sufrimiento/enfermedad/cuidado. Para ello, se llevó a cabo una indagación bibliográfica, en la que se ejecutó un rastreo sobre nociones y categorías como salud, salud mental, educación, cárcel, educación en contextos de encierro, con la intencionalidad de profundizar en la comprensión de las articulaciones de estas nociones con otras del campo de la salud y del sistema penal.

Para la investigación documental en este trabajo se abordó en particular la Revista *La Resistencia*, que es una revista editada en el Taller Colectivo de Edición en el marco de uno de los proyectos del Programa de Extensión en Cárceles en el Centro Universitario Devoto, como parte del Programa UBA XXII, que consiste en la presencia de la UBA en la cárcel de Devoto. En ese Taller Colectivo de Edición, los sujetos presos y también aquellos vinculados de alguna u otra manera con contextos de encierro toman la palabra y elaboran distintos tipos de relatos como reflexiones, crónicas, cuentos, poesías y

distintas formas de denuncia sobre lo que viven en contextos de encierro. Es decir que envuelve lenguajes y formas diversas. Esta revista es importante porque toma el punto de vista de los prisonizados, que pueden pasar de ser autores de un hecho delictivo a ser autores de un texto, constituyendo ello un desplazamiento identitario y una reconfiguración del sentido propiciado por un quehacer en la cárcel distinto al que el sistema penal impone. Dicha revista será analizada en el capítulo 5 de esta tesis como parte de los resultados. Si bien leí y consideré los contenidos de todos los ejemplares de la mencionada revista, específicamente abordé para el análisis los siguientes números de la misma: Nro. 1, Nro. 2, Nro. 6, Nro. 7, Nro. 9, Nro. 10, Nro. 11, Nro. 13, Nro. 15, Nro. 16, Nro. 17, Nro. 18, Nro. 19 y Nro. 21.

El Taller Colectivo de Edición es un curso extracurricular que se desenvuelve en los centros universitarios de tres penales federales de la Argentina y propulsa en sus encuentros la publicación de una revista. Opera en el marco del Programa de Extensión en Cárceles (PEC), dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Las revistas del Taller Colectivo de Edición son publicadas bajo el sello editorial de la facultad, en tanto parte de las Revistas de Extensión. El objetivo del PEC es ampliar el acceso a la educación y fomentar el desarrollo cultural y comunitario dentro y fuera de la prisión, por medio de prácticas de docencia, investigación y extensión dirigidas a la defensa de los derechos humanos, el respeto de la diversidad y la inclusión de los sujetos privados de la libertad y liberados (Bustelo y Parchuc, 2023). Desde el PEC organizan talleres, cursos y otros espacios de formación intramuros sobre escritura, género y diversidades, arte y oficios culturales (Bustelo y Parchuc, 2023). Coordinan grupos de estudio y dispositivos de acompañamiento, a la vez que ofrecen seminarios y otras instancias de formación sobre intervenciones pedagógicas y prácticas literarias, artísticas y culturales en contextos de encierro. Participan de proyectos y redes como la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro (Red UNECE) y mantienen relaciones de trabajo con cooperativas, organismos estatales y organizaciones sociales (Bustelo y Parchuc, 2023).

3.1.5 Muestra

En el estudio de caso, la muestra resulta intencionada en función de los intereses temáticos y conceptuales, y los casos pueden ser seleccionados a partir de diversos criterios, por ejemplo, a partir de ciertas condiciones que convierten al caso en un fenómeno único o lo constituyen en una expresión paradigmática de un problema social (Vasilachis, 2006). El caso resulta definido en tanto un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de la particularidad de éste en el marco de su complejidad. Una vez elegido el caso, se debe seleccionar, por ejemplo, escenarios y/o participantes ya sea para su observación o entrevistas (Vasilachis, 2006).

En ese sentido, como he mencionado, para esta investigación se llevaron a cabo entrevistas en profundidad. Según Eduardo Restrepo (2016), se puede concebir a la entrevista en tanto un diálogo formal orientado por un problema de investigación. La entrevista en tanto diálogo formal se diferencia de las conversaciones espontáneas de carácter informal (Restrepo, 2016). Ésta debe ser considerada en tanto un componente dentro de un proceso de investigación y no se da de modo aislado ni desconectado de un problema de investigación concreto (Restrepo, 2016). De acuerdo al mismo autor, la entrevista implica preguntas donde los entrevistados exponen sus puntos de vista con cierto detenimiento; ésta apunta a un diálogo orientado entre investigador y entrevistado, donde lo que se pretende es comprender las percepciones de los entrevistados o profundizar el conocimiento de situaciones pasadas o presentes.

Existen ámbitos de la vida social para los cuales la entrevista resulta una herramienta privilegiada, algunos de esos ámbitos son: a) acceso a las percepciones y valoraciones que los entrevistados tienen acerca de situaciones, hechos y personajes, como así también sus aspiraciones, deseos y temores; b) conocimiento de acontecimientos del pasado o del presente de los cuales los entrevistados fueron testigos directos; c) descripción de saberes, artes y oficios conocidos o desempeñados por el entrevistado, así como el tejido de relaciones sociales en las cuales se encuentra inscrito; y d) pesquisa del conocimiento y epistemología local expresados en la cosmovisión de los entrevistados (Restrepo, 2016).

Tomada en el sentido amplio de comunicación verbal y en el sentido estricto de colecta de información sobre un determinado tema científico, la entrevista es la estrategia más utilizada en el proceso del trabajo de campo (De Souza Minayo, 2013), por ello escogí dicha entrevista. En cuanto a la entrevista abierta o en profundidad, las y los entrevistados fueron invitadas e invitados a conversar libremente sobre un tema, mientras que mis preguntas estuvieron orientadas a otorgar mayor profundidad a las reflexiones (De Souza Minayo, 2013). La entrevista, en tanto forma privilegiada de interacción social, se halla sujeta a la misma dinámica que las relaciones existentes en la propia sociedad. Cuando se trata de una sociedad o de un grupo signado por conflictos, cada entrevista expresa de forma diferenciada la luz y la sombra de la realidad, tanto en el acto de realizarla como en los datos que allí son producidos (De Souza Minayo, 2013).

Para esta investigación, se realizaron dos entrevistas a 5 sujetos que estuvieron presos y ya no lo están; una entrevista a cuatro informantes clave y dos entrevistas a tres docentes que se dedican a la educación en contextos de encierro. Para la elección de los cinco sujetos que pasaron por la experiencia educativa en contexto de encierro se siguió la estrategia de muestreo por bola de nieve. Todas las entrevistas fueron efectuadas por separado y para esta investigación fueron realizadas entre los años 2019 y 2023 inclusive. Las entrevistas fueron tanto presenciales como virtuales —a través de videollamadas—, ya que un tramo de la investigación transcurrió durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) por la pandemia de COVID-19. En todos los casos las personas fueron informadas sobre el motivo de la entrevista, los objetivos de la investigación, y el nombre del doctorado que enmarcó la situación, así como también explicité la grabación que se hizo, contando con su autorización. Como forma de resguardo ético no se incorporaron en este trabajo nombres de los sujetos que estuvieron presos y ya no lo están, aplicando una anonimización para preservar su anonimato, así como tampoco se les preguntó acerca del delito que cometieron, y se dejó que el flujo del diálogo de la entrevista siguiera de modo flexible y abierto de acuerdo a la experiencia y enfoque de cada sujeto. Por razones de extensión, el material relevado tanto en las entrevistas como en el análisis de la Revista *La Resistencia*, dicho material no fue transcrito en su totalidad sino que los relatos fueron articulados con distintas ideas, reflexiones y revisión bibliográfica en un afán de producir un diálogo dinámico junto a un marco político-teórico para constituir una trama fluida tanto para la escritura como para la lectura. Los sujetos entrevistados que estuvieron presos y ya no lo están fueron denominados como: Sujeto

A; Sujeto B; Sujeto C; Sujeto D; Sujeto E. Tanto las entrevistas analizadas en el apartado *La salud y la educación como dispositivos de (contra)poder* como el análisis de la Revista *La Resistencia* en el último capítulo –denominado *La Resistencia en el encierro*– no serán presentados en orden de realización o aparición, sino que serán abordadas en la medida que aporten a la coherencia y cohesión de la escritura en esta tesis, de acuerdo a cierto desarrollo de la temática.

En los casos en que sí aparecen los nombres y apellidos de los entrevistados y las entrevistadas (de informantes clave y docentes en contextos de encierro), se contó con un consentimiento informado, donde la grabación fue admitida por todos/as los/las entrevistados/as, a la vez que les proporcioné información sobre la investigación doctoral. En cuanto a los sujetos que atravesaron la experiencia de haber estado presos y al momento de la entrevista ya no lo están, fueron 5 personas de sexo masculino las entrevistas realizadas, con un promedio de edad de entre 35 y 60 años. Respecto de los informantes clave con experiencia ya sea en la cuestión carcelaria y/o la educación en contextos de encierro, se trató de entrevistas a sexos en su mayoría mixtos, con una edad que oscilaba entre los 35 y los 65 años, mientras que las entrevistas a docentes en cárceles también fueron de una confluencia mixta en lo que refiere a sexo, y se detectó una variación de edad de entre 30 y 50 años como promedio.

Los informantes clave fueron: Alcira Daroqui, Licenciada y Profesora en Sociología (UBA), investigadora de la cuestión carcelaria y Coordinadora del Grupo de Estudios sobre Sistema Penal y Derechos Humanos (GESPyDH) del Instituto Gino Germani-UBA; Jimena Andersen, Socióloga (UBA), Magíster en Criminología y Sociología Jurídico-Penal (Universidad de Barcelona/Universidad de Mar del Plata) e integrante del Grupo de Estudios sobre Sistema Penal (UBA); Claudia Cesaroni, Abogada (UBA), docente y Magíster en criminología (Universidad Nacional de Lomas de Zamora); y Juan Pablo Parchuc, Licenciado y Doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires, docente e investigador en la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires), es también quien dirige el Programa de Extensión en Cárceles (PEC) en el marco del Proyecto UBA XXII, e integra la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro. Algunos/as de ellos/as también cuentan con experiencia docente en contextos de encierro. Los/las docentes en contexto carcelario que fueron entrevistados/as forman parte del Programa de Extensión y Cárceles (PEC). Ellos/as son: María José Rubin, docente del Taller Colectivo de Edición (en el marco del

cual producen la Revista *La Resistencia*); Lucas Adur, docente del Taller de Narrativa; y Cynthia Bustelo, docente del Taller de educación popular.

SEGUNDA PARTE

Capítulo 4

LA SALUD Y LA EDUCACIÓN COMO DISPOSITIVOS DE (CONTRA)PODER³

En este capítulo se propone una articulación analítico-reflexiva respecto de las entrevistas realizadas a sujetos que estuvieron presos y ya no lo están y que atravesaron la experiencia del Centro Universitario Devoto como estudiantes, a la vez que entrevistas a informantes clave y a docentes en contexto de encierro.

A lo largo del desarrollo, tanto de este capítulo como el último, procuré lograr a través de la escritura un efecto de simetría para propiciar un diálogo fluido. Se trata de la realización de articulaciones compactas que operan como síntesis del tratamiento efectuado al material relevado en dichas entrevistas en vinculación con una urdimbre político-teórica seleccionada. Por cuestiones de extensión, se exponen sólo breves y específicos fragmentos de algunas entrevistas llevadas a cabo, a la manera de una conversación entre los diferentes tipos de interlocutores, privilegiando así la trama de sentido.

4.1.1 La malla comunitaria

En este subapartado exploro en la dimensión de la malla comunitaria en contexto prisional. Específicamente, indago acerca de si se produce o no comunidad adentro de la cárcel, como forma de aproximarme a las características de las relaciones interpersonales intramuros.

En un capítulo anterior, expresé que, de acuerdo a Actis y Kostenwein, no es la educación la que posibilita esquivar la lógica del encierro sino la escuela o la facultad, es decir el espacio material y físico en el que dicho escape puede tener lugar. Ello encuentra

³ La noción de *dispositivo* es utilizada en este trabajo al modo en que la comprende Michel Foucault (2002) en *Vigilar y Castigar*, donde una de sus acepciones señala que la disciplina implica un dispositivo que coacciona mediante el juego de la mirada. Así, la idea de dispositivo de (contra)poder en el título de este capítulo se halla al servicio de imaginar un potencial interjuego entre el poder y el contrapoder.

una resonancia empírica en el relato de un ex-estudiante del CUD al considerar que no es el CUD sino las personas concretas que lo encarnan lo que posibilita hablar de cierta materialidad que constituye a la educación: el CUD es lo que es por las personas que lo habitan y lo transitan y le dan vida todos los días, estudiantes y docentes (Sujeto C – registro 5 de junio de 2023). Según la misma persona, en lo relativo a comunidad, en principio se hace, como unidad elemental de ésta, el *rancho*, que es como formar una familia, ésa es una comunidad mínima, en la cual participa todo el mundo cuando ingresa a una cárcel (Sujeto C – registro 5 de junio de 2023). Y, posteriormente, se hace comunidad por afinidad ideológica, cultural, incluso de clase, también por el barrio de origen. Además, por afinidades de lucha y de resistencia, el Centro Universitario Devoto generó condiciones de posibilidad para la formación de comunidad de una manera muy importante y notoria. El CUD tiene una huella de resistencia y de comunidad, de camaradería, de discusión y debate, es la impronta que le dio el primer grupo, el conjunto inicial que participó en la creación, que construyeron ese Centro Universitario (Sujeto C – registro 5 de junio de 2023).

En relación a la constitución de comunidad, otro ex-estudiante del CUD refiere que no sabe si llamarle comunidad, que sí se arma el propio grupo con la gente que más afinidad se tiene y con la cual se convive en el día a día, 20, 30 personas, que son sujetos con los cuales uno tiene su propio *rancho*: se arma un grupo con el cual se tienen similitudes, como la forma de vivir, en la forma de buscar la calle nuevamente, en la manera de llevar el día a día de forma productiva, y entonces allí se empieza a tener empatía (Sujeto A – registro 14 de octubre de 2021). Para otro ex-estudiante del CUD, los ranchos son la familia, por el rancho se pelea, a él le enseñaron así; ahí en el rancho las personas se organizan, para comer y para todo; cada uno cuida su rancho, y *si hay quilombo tiene que saltar el rancho*⁴ (Sujeto E – registro 21 de octubre de 2021).

También, en relación a la malla comunitaria intramuros, un elemento que aparece como fundamental es la organización, específicamente entre estudiantes del Centro Universitario Devoto. Según un ex-estudiante, el Servicio Penitenciario es el que regula la cotidianidad de la cárcel, es una fuerza de seguridad que se halla preparada para el ejercicio de la violencia de la fuerza física. Relata que, ante la situación de que querían trasladar a un compañero a otra prisión, años anteriores la forma de resistir ese traslado

⁴ Elijo no poner comillas sino cursivas en la forma de citar (a los entrevistados) para no interrumpir el flujo de la lectura.

hubiera sido el cerrar la puerta del pabellón, y con *facas* (cuchillos) y palos pelear contra el Servicio Penitenciario (Sujeto D – registro 6 de enero 2021). En cambio, luego de haber pasado por la experiencia del Centro Universitario Devoto, quienes se oponían a ese traslado no apelaron a la lógica de la cárcel sino a otro método: cuenta que ya en el pabellón universitario, lo que hicieron fue una sentada como forma de protesta y que si deseaba entrar la requisa ellos iban a permitir que ingrese, y que ellos iban a estar sentados en la puerta del pabellón; el Servicio Penitenciario con toda la fuerza de choque, con escudo, escopetas, bombas de estruendo y palos en la mano entraron para reprimir y *sacar de los pelos al muchacho que querían trasladar*, y sucede que cuando el Servicio ingresa en la requisa se encontró con 70 personas sentadas en el piso sin oponer resistencia, entonces el Servicio Penitenciario no supo cómo actuar, porque *no había qué reprimir* (Sujeto D – registro 6 de enero 2021). La misma anécdota es respaldada por otro ex-estudiante, quien relata que había una persona a la que querían trasladar, y entonces, frente a ello, todos los que estudiaban en el Centro Universitario Devoto se sentaron en forma pacífica, recibiendo a la requisa todos sentados, que venía para reprimir, y *de esa manera*, [los del Servicio Penitenciario] *se quedaron sin letra, fue un golpe de shock para ellos porque están acostumbrados a la violencia* (Sujeto B – registro 19 de diciembre 2019). De este modo, vemos que no sólo se hace comunidad por medio de los *ranchos* sino que también la comunidad puede ser uno de los efectos de la organización y resistencia frente al Servicio Penitenciario.

En ese sentido, una cuestión a considerar es el problema de la noción de comunidad. A partir de trabajos como la compilación realizada por Pablo de Marinis (2012), es posible afirmar que existen múltiples sentidos otorgados y diversas conceptualizaciones acerca de *comunidad*, según épocas y autores referentes de la teoría social. En primer lugar, se trata de considerar y trabajar con una idea de comunidad en tanto heterogeneidad y de no pensarla en términos estáticos, a la vez que no suprimir la idea de conflicto en la comunidad. En segundo lugar, cabe la problematización acerca de si ésta puede ser pensada como un dispositivo teórico-ideológico que involucra una proyección utópica en tanto *posible salida del 'pozo ciego'* producto de la racionalización moderna (de Marinis, 2012). Más allá de estas referencias respecto a conceptualizaciones y sentidos posibles de comunidad, se trata de fomentar actitudes y acciones para generar/fortalecer el vínculo comunitario, y para ello pienso que es fundamental atender *al sentimiento subjetivo de la co-pertenencia* (Villacañas cit. en Geicsnek, 2012, p. 71).

Hay que destacar que la situación del Centro Universitario en la cárcel de Devoto es una experiencia singular que, en el debate contemporáneo sobre prisiones en general, y acorde a la interlocutora clave Jimena Andersen (2023), se halla enmarcada en un contexto macro-social en el cual predomina una atomización en los vínculos. Así es como la cuestión de la malla comunitaria en las prisiones es puesta en discusión. La misma interlocutora clave en la problemática, expresa que ella no utilizaría la palabra *comunidad* para describir lo que sucede en las cárceles, porque no hay una identidad construida colectivamente, sino que más bien son encuentros coyunturales, que se producen para la supervivencia, y brinda el ejemplo de la organización del pabellón en *ranchos*, los grupos de detenidos que se arman que, si bien los sujetos lo explican como si fueran familias, actualmente ese núcleo no se sostiene en el tiempo, sino que hay peleas incluso al interior del rancho, y que existe una degradación del lazo colectivo. Según ella, *un día puede andar todo bien, y otro día se desarma el rancho enseguida*, es como sucede extramuros, lo perdurable de las relaciones y el sostenimiento, no sólo en los sectores populares, es donde opera lo volátil de las relaciones; hay procesos de cooperación pero cuesta que se sostengan en el tiempo (Jimena Andersen – registro 31 de marzo de 2023).

Para otro informante clave (Juan Pablo Parchuc), la comunidad en cárceles puede ser construida de muchas maneras y con distintas dimensiones. Por ejemplo, para él, está la unidad mínima de organización que es el rancho, donde tal vez 5 ó 6 personas comparten un espacio y se cuidan entre ellos y comparten lo que tienen, se escuchan, colaboran. Y, a la vez, si se abre un poco el panorama ese *rancho* puede verse transformado en una organización de un pabellón, donde conviven varios ranchos y, si se extiende un poco más la perspectiva en la prisión, quizás se puede hallar otras formas de organización y de construcción de comunidad: en un taller laboral, o en un centro universitario o en una escuela, que van constituyendo grupos a partir de diferentes intereses u objetivos, que se van organizando para atravesar las circunstancias del encarcelamiento (Juan Pablo Parchuc – registro 15 de septiembre de 2022). Finalmente, acorde a él, los centros universitarios son pequeñas comunidades organizadas. Según el mismo interlocutor, se organizan para alimentarse, para cuidarse, para enfrentar situaciones de violencia por parte de otros grupos o del Servicio Penitenciario, para demandar al Servicio Penitenciario por derechos o determinadas condiciones, para formular a la justicia o a las instancias del gobierno, reclamos y transmitir las necesidades de la población privada de la libertad.

En cambio, otra de las informantes clave, expresa que se le dificulta creer que en las condiciones que ella investiga pueda construirse comunidad dentro de la cárcel, salvo que sea de carácter más bien transitorio, ya que es justamente allí donde interviene el poder penitenciario (Alcira Daroqui – registro 15 de septiembre de 2022). Es decir, el sujeto que se halla preso no está nunca solo, en el sentido de que hay un poder que está todo el tiempo fragmentando, dividiendo, confrontando, enfrentando y, a la vez, si no se sabe qué tanto de comunidad hay en el afuera, realmente no ve por qué en la cárcel se pueda construir comunidad (Alcira Daroqui – registro 15 de septiembre de 2022).

Para Claudia Cesaroni (registro 26 de septiembre de 2022), se construyen múltiples comunidades dentro de la cárcel de Devoto, porque está el centro universitario, que es una comunidad específica, que es bastante particular. Además, según la misma persona, la cárcel debería estar atravesada mucho más de lo que es por otras instituciones; según ella, deberían ser como máximo para 60 personas, en el medio de las localidades donde las personas viven o cerca de donde viven, y comprendida como una institución más, temporaria en la vida de un sujeto, en la que todas las instituciones de la comunidad deberían ingresar como la escuela, el hospital, los sindicatos, las escuelas secundarias, pero eso es imposible si las penas son de 20, 30 ó 40 años. Si ella tuviera que imaginar un sistema, expresa que serían como máximo 10 ó 15 años de pena, porque más de eso sería destruir a una persona y que la idea es que la prisión esté mucho menos separada del resto de la comunidad (Claudia Cesaroni – registro 26 de septiembre de 2022), es decir, aquí puede situarse un fuerte punto en común con la importancia de la comunidad para la salud mental comunitaria.

4.1.2 Estrategias de cuidado en contextos de encierro punitivo

Como ya ha sido señalado, la dimensión del cuidado es una parte fundamental de los procesos de salud-sufrimiento-enfermedad-cuidado. Se le consultó a una docente en contextos de encierro si, según su experiencia, se dan acciones o estrategias de cuidado entre los presos. La entrevistada respondió afirmativamente:

Hay algunas máximas, digamos, en relación con las personas que recién ingresan a la cárcel, se les llama primarios, la persona que entró por primera vez, entonces hay muchas frases dando vueltas, a los primarios no se los

verduguea [humilla], se los cuida, se les explica cómo es la cosa, se les dice ‘mirá, tus cosas tenelas con vos, decí que estás preso por esto, no digas que estás por otra cosa’, son estrategias de supervivencia en los pabellones, yo creo que hay una que es clave que es la vida en un rancho, se hace rancho con una serie de personas, el rancho es como un conjunto afectivo de personas, que también es una estrategia para poder sobrellevar mejor ese tiempo de encierro, y se genera un vínculo muy fuertemente afectivo, de cuidado, de acompañamiento, de sostén, que uno puede imaginar que es equivalente a la familia, a los amigos, a cualquier agrupación humana que nos contiene, que nos acompaña (María José Rubin – registro 26 de septiembre de 2022).

Una segunda entrevista consiste en la palabra de Lucas Adur, para quien la dimensión del cuidado entre los varones en la cárcel de Devoto suele haber algo *como más duro a veces*, donde parece que son muy importantes los códigos: si murió la madre de uno, *no pongas música, ese tipo de cosas*. Sí hay solidaridad desde un gesto que parece pequeño, como el compartir las galletitas, compartir el té o el mate, que es lo que cada uno tiene, no es tan fácil a lo mejor conseguirlo o lo tiene que traer la familia o lo tienen que comprar carísimo allí adentro; él afirma que es un espacio de solidaridad, de cuidado, le parece que *adentro* pasa en buena medida por el respeto y por preocuparse por el otro (Lucas Adur – registro 31 de marzo de 2023). Así es como de su respuesta, se puede desprender una vinculación implícita entre la solidaridad y el cuidado.

Para Claudia Cesaroni (registro 26 de septiembre de 2022), también se dan acciones o estrategias de cuidado entre los presos. Menciona que, por ejemplo, ella ha visto sujetos en determinados programas de tratamiento penitenciario entrar en una celda a consolar a compañeros, por estar uno en la celda del otro. Añade, también, que sucede como en cualquier grupo humano, que hay gente con la que se coincide, y gente con la que no, hay gente que es solidaria y gente que no (relación entre solidaridad y cuidado).

En cambio, Alcira Daroqui expone que no lo llamaría estrategia de cuidado, sino que lo nombraría dentro del marco de la sobrevivencia, el hecho de tener un *rancho*, de colaborar unos con otros, de traer uno la comida, y el compañero trae otra cosa; postula que son estrategias de sobrevivencia, no sabe si de cuidado, pues el *rancho* se puede quebrar en cualquier momento. La fragmentación de los sectores en general, la sociedad en general, pero en los sectores más empobrecidos, la fragmentación, el proceso de individualización negativa y la precarización material, emocional y psíquica que hace a

la pobreza tiene un fuerte impacto sobre ello, porque esas estrategias de sobrevivencia que se ven en la cárcel, también están afuera, *lo que te hace la lucha por la sobrevivencia es ser violento y mucho más en un espacio cerrado* (Alcira Daroqui – registro 15 de septiembre de 2022).

No obstante, al mismo tiempo, según otro informante clave, el entrevistado responde positivamente ante el interrogante formulado. Señala que los modos de sobrevivir por medio de la solidaridad, del acompañamiento, son frecuentes en la cárcel, que hay formas de sobrevivencia, de acompañamiento, de cuidado mutuo, que son muy intensos en el encarcelamiento, quizás mucho más que en otras situaciones de vida. Según él, en general las situaciones extremas llevan a generar esas formas de cuidado, porque allí todos se encuentran en una situación de vulneración, y suceden cuestiones equivalentes a que si uno recibe comida por la visita eso se comparte con otro. Si un sujeto está pasando por un mal momento, por su situación judicial y/o familiar, se generan maneras de acompañamiento y que incluso los docentes que producen programas de orientación también están basados en estrategias de cuidado colectivas que aprenden en contacto con las personas privadas de la libertad (Juan Pablo Parchuc – registro 15 de septiembre de 2022). E, incluso, también cuando los sujetos salen en libertad, forman sus propios modos de organización, sus cooperativas, sus espacios de reflexión, de acompañamiento, como un modo de sustituir eso que por otra parte del Estado está ausente, que es el acompañamiento cuando la persona sale de la cárcel (Juan Pablo Parchuc – registro 15 de septiembre de 2022).

En el caso de la entrevista realizada a Jimena Andersen, responde afirmativamente, que sí se producen estrategias de cuidado entre los presos, todo lo que atañe a la colaboración con respecto a la salud: se realizan curaciones, se cosen, se suministran medicamentos; se asisten de distintas maneras a la salud; se ayudan con lo referido a las condiciones materiales, con los alimentos, también se asisten en lo afectivo, a veces se prestan tarjetas telefónicas también para poder comunicarse o, incluso, si agreden a alguien y lo llevan a aislamiento, entonces hay compañeros del pabellón que pueden llamar a la familia y avisar o avisar al juzgado (Jimena Andersen – registro 31 de marzo de 2023). Sin embargo, en la entrevista, Jimena Andersen aclara que ella habla de *la cárcel del presente*, que es la prisión neoliberal y la población es una que ha pasado por procesos de desintegración social, de desafiliación, donde lo que son los vínculos de solidaridad, la empatía con los pares y de cooperación están bastante derruidos (Jimena

Andersen – registro 31 de marzo de 2023). Por lo cual, lo que aparece para ella como un elemento central de la gestión penitenciaria es el conflicto entre pares, percibir al semejante como un competidor por los recursos, donde incluso *hay peleas por un miñón*.

En cuanto a un andamiaje político-teórico, en la tarea de cuidar las y los trabajadores de salud toman decisiones individuales que determinan la calidad de la atención que brindan, y que en el encuentro entre el trabajador de salud y el usuario, ambos poseen la posibilidad de afectarse el uno al otro. De este modo, resulta fundamental recuperar la idea de la dimensión subjetiva de la producción de la salud, o bien la producción subjetiva del cuidado (Merhy y Franco, 2011). Con subjetividad, me refiero a aquella que es “social e históricamente construida, y agenciada en base a acontecimientos, encuentros, las múltiples vivencias que un sujeto tiene en su experimentación e interacción social” (Merhy y Franco, 2011, p. 15).

En este sentido, es importante situar que la atención y el tratamiento no equivalen al cuidado: no toda persona o institución que trata cuida o produce cuidado, ya que este último atañe a un proceso político-personal intersubjetivo más amplio que se asienta en instancias y cualidades relacionales. La atención es toda instancia procedimental que pone frente a frente a los sujetos, donde en salud pública tecnocrática se reproduce de manera jerárquica-vertical. Si las trabajadoras y los trabajadores en salud intervienen en los sujetos de modo burocratizado, automático y acorde a fórmulas estandarizadas rígidas, donde se producen subjetividades en serie al modo taylorista, es probable que se ponga en juego un sentido restringido de la dimensión del cuidado. Este último refiere a la humanización de la práctica de existir y no sólo atender, donde en última instancia el cuidado atañe a un despliegue relacional a la vez que a una actitud (Hennig, 2022b).

Desde la salud colectiva, se busca llamar la atención acerca de que los cuidados en salud se producen en una relación intersubjetiva, y para ello resulta primordial construir vínculos en los cuales existan empatía, respeto, una mirada abierta, inclusiva, una disposición atenta y una sensibilidad viva para con el semejante, donde se produzca un vínculo de acogimiento, debiendo para ello desmontar la mecanización, la burocratización, la mercantilización, el productivismo, el acartonamiento y las relaciones asimétricas propias, todas ellas, de una salud tecnocrática. Se trata de reconocer que las y los trabajadores construyen su proceso de trabajo “de acuerdo con un modo singular de significar el mundo e intervenir en él, poniendo un límite a las directrices normativas que intentan encuadrar las prácticas del cuidado en fórmulas rígidamente protocolares”

(Merhy y Franco, 2011, p. 9; Hennig, 2022b). De este modo, el plano del trabajo en salud es el espacio de manifestación de las singularidades y por ello es múltiple y diverso.

Acorde a Mery y Franco (2011), la idea es visibilizar que cada trabajador/a pone en acción su subjetividad, que produce el cuidado en salud. El trabajo en salud es un trabajo vivo, en el sentido de que en la producción de salud intervienen atributos como la libertad, la creación y la inventiva. A su vez, el trabajo vivo refiere a que se trata de una relación de acogimiento, a la potencialidad de creación de vínculos y a la generación de mayores grados de autonomía en el modo de las personas de andar la vida (Zaldúa y Bottinelli, 2010). El trabajo en salud es un trabajo siempre relacional, porque se da en relación con otras/otros, y mi relación con las y los otros es la expresión de mi relación con el mundo. Se trata de un vínculo fundamental, porque el encuentro entre personas es el encuentro de los mundos, es el encuentro de la coproducción y despliegue de «los posibles» –y no sólo de «lo dado», de lo que ya es–, es el encuentro de aperturas, de flujos, de diálogos e intercambios mucho más allá del capital (Hennig, 2022b). El mundo no existe como categoría aislada ni abstracta, sino que se materializa a través de las relaciones intersubjetivas. Así, se trataría de ensanchar cualitativamente esa relación, de ampliarla con valores como la libertad, la igualdad y la justicia, de producirla y recrearla como relación viva, debiendo cuidar a esta última para que no muera bajo la normativización, la burocratización, la automatización, la mercantilización y la rigidez del sistema capitalista de salud (Hennig, 2022b).

Además, resulta sustancial resaltar que referirse a la dimensión del cuidado posibilita extrapolarla y llevar la misma a la esfera cotidiana de los colectivos, sujetos y sus relaciones intersubjetivas, sin la necesidad de ceñir la salud al anclaje institucional de atención ni referirse a las y los trabajadores de salud. Tal como expresa Menéndez es importante “reconocer que las explicaciones y las acciones sobre el proceso salud/enfermedad no sólo incluyen al personal de salud, sino también a los grupos sociales, posibilitando la legitimación de una visión no profesionalizada” (2005, p. 10). De este modo, la dimensión del cuidado es mucho más amplia que la atención en la cual generalmente opera el Modelo Médico hegemónico y es plausible extenderla a las relaciones interpersonales en las prácticas cotidianas de existir, a cómo *nos* cuidamos y *nos* desprotegemos o dañamos intersubjetivamente en nuestras esferas cotidianas, resituando así la responsabilidad en los vínculos que coconstruimos y sostenemos durante el curso de la vida (Hennig, 2022b).

Los aportes científicos de la salud colectiva posibilitan postular la importancia de construir tramas vinculares para el cuidado de sí y de los otros, reconocimientos y lazos sociales potenciadores de transformaciones (Zaldúa, 2016). Este campo de conocimiento debe incorporar las prácticas de cuidado, que son todas aquéllas que se constituyen en tanto afirmación de la vida, de participación y solidaridad, a través de proyectos de ciudadanía, derechos sociales y democracia (Bertolozzi y De la Torre Ugarte Guanilo, 2012). Para Bertolozzi y De la Torre Ugarte Guanilo (2012), la salud colectiva precisa fundamentalmente de la valorización de lo social, de las subjetividades, de la intersubjetividad, de la alteridad, del cuidado, de relaciones de autonomía y simetría, de la dimensión afectiva, que va mucho más allá de lo técnico (Hennig, 2022b).

4.1.3 Enfoque de Vulnerabilidad y Promoción de la salud

Así como existe un relativo acuerdo acerca de la vulnerabilidad que es posible hallar en un contexto carcelario, Zaffaroni (1991) ensaya que es momento de sostener una filosofía de trato humano reductor de la vulnerabilidad, es decir, agotar los esfuerzos para que la prisión sea lo menos deteriorante posible. Para que ello sea asequible, y una nueva actitud se imponga en el propio personal carcelario, será necesario que éste tome conciencia del efecto deteriorante de su conducta sobre los presos y sobre sí mismo. A partir de lo hasta aquí apuntado, si se pretendiese disminuir o interrumpir la prisonización que tiene lugar en razón de la selectividad de los vulnerados, será necesario aumentar los niveles de invulnerabilidad de esos sujetos. Dejo aquí sugerido el enfoque de vulnerabilidad y Derechos Humanos vinculado a la Promoción de la salud (Paiva, Ayres, Capriati, Amuchástegui y Pecheny, 2018), que incluso en su dimensión individual de la vulnerabilidad las y los autores asumen la concepción de sujeto en tanto un ser en relación, pues en el marco de la vulnerabilidad el individuo ya es comprendido en tanto intersubjetividad. El concepto de vulnerabilidad aparece vinculado en diversos aspectos con la Promoción de la Salud, en la medida en que ambas pretenden comprender y transformar, desde una perspectiva sociopolítica, los determinantes en los procesos de salud-sufrimiento-enfermedad-cuidado (Paiva, Ayres, Capriati, Amuchástegui y Pecheny, 2018).

Cabe añadir, brevemente, que el marco de la vulnerabilidad es un enfoque basado en derechos humanos; se busca comprender la historia social del padecimiento o de la enfermedad, entendiéndolas en tanto partes integrantes de los determinantes contextuales socio-políticos, culturales e intersubjetivos en los procesos de salud-sufrimiento-enfermedad-cuidado. En el marco de este enfoque se destaca que los sujetos y grupos cuyos derechos no son respetados y garantizados, poseen peores perfiles de salud, sufrimiento, enfermedad y muerte (Paiva, Ayres, Capriati, Amuchástegui y Pecheny, 2018). En ese sentido, ¿cómo impactan y con qué profundidad la violación de los derechos a los grupos de sujetos presos en Argentina? Hay que resaltar, también, que la calidad de los procesos de salud-sufrimiento-enfermedad-cuidado siempre resulta valiosa en los enfoques basados en los derechos humanos para reducir la vulnerabilidad (Paiva, Ayres, Capriati, Amuchástegui y Pecheny, 2018).

Distintos acontecimientos, encuentros, organizaciones y autores/as conceptualizan y enfatizan a la salud no sólo como un proceso complejo atravesado por determinaciones socio-políticas, económicas y culturales sino también como un derecho humano fundamental (Ferreira de Oliveira, Fernandes Pitta y Amarante, 2017). La salud es un derecho fundamental y se constituye en un proceso histórico, vinculado a los procesos de vivir (Vasco Uribe, 1987).

Desde esta perspectiva, también se percibe que la educación no sólo es un derecho humano fundamental, sino que la producción de vínculos propiciada por la pedagogía en contextos de encierro es primordial en cuanto promotora de salud. Particularmente, consultado sobre su experiencia como estudiante del CUD, el Sujeto C reflexiona:

Y después, obviamente, el espacio universitario para quien lo sepa apreciar como preso, es un espacio de libertad, es un espacio emancipador, después hay quien lo puede aprovechar en más o menos, pero es en sí un espacio emancipador. El vínculo con otros estudiantes era interesante porque uno empieza a conocer gente que a lo mejor vive, o sea que seguro vive en la misma cárcel pero en un pabellón que estaba en la otra punta de la cárcel, con quien no tenés oportunidad de cruzarte en general en ningún patio, en ningún gimnasio, ni en otro lugar común, pero entonces sí los conocés en el Centro Universitario, entonces vas conociendo gente con la cual compartís ciertos intereses, al menos el interés por el estudio y eso va generando la posibilidad de construcción de lazos que tiene que ver con algún tipo de organización de

la vida, de la vida estudiantil, con algún tipo de debate, no sólo académicos sino también políticos. Pensá que la cárcel es un lugar donde hay muchas necesidades insatisfechas en todos los sentidos. Y donde es posible hacer... dar el debate y hacer hincapié en aquellas cosas que están insatisfechas pero que deberían estar satisfechas, porque la Constitución así lo prescribe o las leyes así lo dicen, entonces es la posibilidad de empezar a reclamar por derechos que no se están cumpliendo y demás y entonces sí se da esa esa camaradería, esa complicidad o ese lazo social, no sólo por afinidad académica, no sólo por afinidad cultural o ideológica, sino también por una cuestión de reclamo de derechos, de lucha. Al menos eso es lo que yo más rescato de la experiencia mía (Sujeto C – registro 5 de junio de 2023).

Es así como la perspectiva de derechos y la lucha por éstos atraviesan el enfoque de vulnerabilidad y Promoción de la salud, acorde a lo abordado hasta aquí. Se trata de una dimensión según la cual los sujetos comienzan a asumirse como ciudadanos, más allá de haber perdido la libertad, que es el único derecho que según la ley debiera ser restringido.

Por otro lado, cuando se le preguntó al ex-estudiante del CUD, al Sujeto C, sobre su experiencia pedagógica en general, respondió que

[el estudiar en el CUD le produjo una] capacidad de actuar distinta. Porque eso me dio una experiencia de diálogo, de debate, y de por decirlo de alguna manera de gestión del conflicto que antes no tenía. La posibilidad de gestionar el conflicto frente a las autoridades penitenciarias, frente a las autoridades universitarias, frente a personajes del poder judicial. Nosotros hemos pasado durante todos esos años un sinfín de conflictos, vos pensá que el centro universitario era un espacio que el servicio penitenciario intentaba todo el tiempo, limar, desgastar, y en algunos momentos, ha intentado destruirlo directamente. Nosotros hemos pasado por experiencias de todo tipo en ese sentido y todas conflictivas, y en todas fue necesario gestionar el conflicto. Y esas son cosas que se van aprendiendo, digamos que no te las enseña ningún libro, vas aprendiendo eso sobre la marcha. Y en ese sentido, toda esa instancia, de haber pasado por el Centro Universitario y todos esos años de participación en el centro estudiantes y de alguna manera haber podido constituirme de algún modo como un referente en ese espacio y en esos tiempos a mí me recontra sirvió para todo lo demás, para el cotidiano en la

cárcel, incluso para después, para ahora mismo (Sujeto C – registro 5 de junio de 2023).

El concepto de Promoción de la salud está vinculado, también, con la idea de bienestar, en un sentido amplio. En cuanto a la pregunta formulada a la misma persona sobre si considera a la educación en cárcel como facilitadora de bienestar, respondió:

No sé si es estar bien dentro de la cárcel, un poco sí, un poco no. Si vos estudiás y avanzás, en tu recorrido, es muy probable que en algún momento accedas a la posibilidad de vivir en lo que se llama un pabellón de estudiantes, con menos quilombos, con gente que se levanta más o menos temprano, más o menos a la misma hora, que se acuesta más o menos a la misma hora, que se droga menos, y así, si eso lo podemos traducir en bienestar y sí, con la educación en la cárcel se logra bienestar. Pero si además de eso, vos participás, te comprometés, y discutís con la policía y discutís con los jueces, y ponés energía en construir un colectivo y qué se yo...lo más probable es que junto con ese bienestar también tengas malestar (Sujeto C – registro 5 de junio de 2023).

Tal despliegue expositivo y argumentativo invita a reflexionar sobre la dimensión de la complejidad (Morin, 2007) en cuanto a las ambivalencias, contradicciones, lo rugoso, lo plurívoco, lo inacabado y la multiplicidad de fenómenos, relaciones y el mundo, y en este caso específicamente en lo relacionado al fenómeno educación en cárceles, que puede facilitar al mismo tiempo tanto bienestar como malestar, no entendidas como estados y compartimentos estancos sino como un proceso dialéctico que puede alojar lo dual como interfaz. Ello también aparece situado cuando uno de los entrevistados sostiene que *la universidad es el Estado, el servicio penitenciario es el Estado, el Poder Judicial es el Estado, pero son tres representaciones del Estado que están en tensión. Entonces, por un lado, el Estado busca garantizar el derecho a la educación a través de esa esa agencia universitaria, y por otro lado, a través de la agencia penitenciaria busca romper con esa garantía* (Sujeto C – registro 5 de junio de 2023).

Respecto a la salud, es posible interrogar: ¿cómo se vinculan los determinantes sociales, políticos, económicos y culturales con los procesos de vivir intramuros, donde las condiciones son precarias y los derechos, devaluados?

A partir de los fragmentos de algunos relatos presentados, la valoración de la experiencia tanto sobre la educación en contextos de encierro como acerca de la experiencia de estar encerrado, señala una pluralidad de sentidos a partir de la voz singular de la experiencia acorde a cada sujeto entrevistado. No obstante, un punto en común que sostienen los entrevistados, como veremos más adelante, es que valoraron positivamente la experiencia de estudiar en cárceles, con distintas expresiones que singularizan los posicionamientos asumidos en relación a esa convergencia problemática, a saber, el entrecruzamiento entre educación en cárceles, por un lado, y el transitar el encierro, por otro, dos direcciones que se hallan conectadas en aquellas instituciones penitenciarias que alojan centros universitarios.

Respecto a la situación de encierro, los entrevistados que transitaron la experiencia intramuros señalaron, por ejemplo, que el derecho a la salud, el derecho a una alimentación digna y el derecho a la educación fueron vulnerados. También fue señalada la existencia de prácticas institucionales que propenden a romper con la garantía de los derechos en el marco de la cárcel, como el trasladar a gente a mitad de año de una cárcel a otra, rompiendo el *recorrido educativo*, donde a veces se pierde el legajo y los prisonizados tienen que anotarse de nuevo a primer año, cuando ya estaban en quinto, con invento de causas a la gente más rebelde, *que en una requisa te metan [el servicio penitenciario] una faca (cuchillo) debajo del colchón ó 100 gramos de marihuana* (Sujeto C – registro 5 de junio de 2023). Asimismo, las dinámicas carcelarias se presentan como delicadas donde, de acuerdo a un entrevistado, prevalece un submundo oscuro, ya que uno se encuentra con la miseria, no ya sólo la pobreza sino respecto a lo peor del ser humano. Acorde a un entrevistado,

el Sistema Penitenciario te va colocando obstáculos, trabas, y cuando uno es un sujeto que no se calla, que pelea por sus derechos, que te enfrentás al Servicio Penitenciario, entonces este último te busca y te quiere *pinchar* para hacerte llegar de alguna manera de hacer como que dice la jerga de todos los pibes que están detenidos la palabra renegar... te familiarizás mucho con eso porque no te dejan llevar tu vida habitual y tratan de sacarte de tu eje y buscarte la reacción, porque la reacción te hace aparecer luego como un sujeto que tiene conflictos, que es violento, *esto no se puede resocializar, mirá cómo reacciona ante ciertas situaciones*, entonces busca para después escribirte el lomo de forma negativa y complicarte la vida a nivel judicial (Sujeto A – registro 14 de octubre de 2021).

En términos de los procesos de salud/sufrimiento/enfermedad/cuidado, se destaca lo relatado por uno de los entrevistados:

hablaba con la psicóloga una vez y le digo, X, me volví malo, me volví duro, me volví frío, cómo puede ser que yo estoy acá...y no tengo esos sentimientos con mis dos hijos...¿qué es lo que me pasa? Me dijo: inconscientemente como que el cuerpo se prepara, es una autodefensa, porque si vos estás atento, si está latente todo el tiempo lo que es el afuera...te va haciendo mierda, te hace mierda la cabeza, te hace mierda el corazón, te destruye, entonces, por lo que me explicó, el cuerpo hace como una estructura, hace como una coraza, pero no es que te volvés frío, es una autodefensa para cuidarte (Sujeto E – registro 21 de octubre de 2021).

De este modo, se puede observar que, ante la crudeza de vivir encerrado y hacerlo en un contexto de violencia y arbitrariedades, se produciría, al menos de la mano del entrevistado, una autodefensa para cuidarse.

En cuando a la experiencia de educación intramuros, se destaca que puede operar una transfiguración de lo que comúnmente se entiende por aprendizaje, ya que no se aprenden sólo contenidos específicos de manera tradicional sino que también se aprende a defenderse. Es decir que habría también una necesaria resistencia a la opresión, de allí que podamos efectuar el pasaje semántico para hacer valer el aprendizaje como resistencia y esta última en tanto aprendizaje.

Por último, señalar lo que podría definir como un aprendizaje involuntario, una biografía-cuerpo en situaciones múltiples al mismo tiempo, y un detalle en el plano de los gestos: una pausa, aprendizajes que van más allá de los contenidos enseñados en el marco de la educación en contextos de encierro:

el tumbero lo que tiene...es que vos estás con tu tele, estás en tu lugar...y es una costumbre de mierda...y vos estás escuchando sin querer lo de otra mesa, si hay problema, si no hay problema, es como que estás en muchos lugares...y esa costumbre se queda. También, a mí me quedó como una pausa, como ver las expresiones en la cara de la gente, y pensar ¿éste en qué está pensando, por qué dijo lo que dijo, qué quiso decir? Me quedó como esa pausita antes de reaccionar (Sujeto E – registro 21 de octubre de 2021).

Finalmente, por todo lo desplegado aquí, cabe reflexionar: ¿es posible hablar de Promoción de la salud en contextos de encierro como la cárcel y, si es así, en qué medida,

con qué rasgos y bajo qué condiciones? ¿Es posible promover salud en un sistema alzado para el sufrimiento, la precariedad, la violencia y las decisiones arbitrarias? ¿Cómo pueden agenciarse los sujetos presos en un sistema que los despoja de sus nombres, sus derechos, sus pertenencias, y de sus hábitos que hacen parte de la identidad de un ser humano? Estos interrogantes se desprenden de la situación-problema que presenté, dado el encuentro muchas veces no amable del servicio penitenciario con la universidad dentro de *su casa*. Es decir, que existe una tensión constante e irreductible entre el sistema penitenciario y el sistema educativo dentro de la cárcel. Quizás por ello en este trabajo abordé con amplitud la cuestión carcelaria, porque la educación en contextos de encierro no deja nunca de estar enmarcada por la prisión.

De todos modos, en un movimiento dinámico y complejo, los sujetos que pasaron por experiencias educativas intramuros en general las valoraron positivamente, y las vincularon con la posibilidad de aprender a pelear por sus derechos. Uno de los debates actuales plantea el desafío acerca de qué manera es posible promover en contexto carcelario una educación emancipatoria y no una pedagogía como parte del tratamiento penitenciario-legal. Entonces, ¿en qué medida podemos hablar de Promoción de la salud en contexto carcelario, si anidan y resuenan en los rincones penitenciarios percepciones, archivos legales y prácticas vejatorias sobre seres humanos a los que se le imponen una pena, es decir, dolor y sufrimiento?

4.2 El sufrimiento intramuro

Tal como expuse en un apartado anterior, tomo a la categoría sufrimiento en tanto parte de los procesos de salud-(sufrimiento)-enfermedad-cuidado. En cuanto a la experimentación de sufrimiento por parte de un ex-estudiante del Centro Universitario Devoto, menciona que él es de las personas que tienen muchas relaciones, y entonces eso lo hizo sufrir *un montón*, primero el hecho de que lo separaran de la familia, ya que él tenía lazo familiar: *así que sufrí, es como que me desprendieron; vos sentís que te pusieron en un lugar, y como que te desprendieron de todo, te arrancan de un lado y te ponen en otro y fuiste* (Sujeto E – registro 21 de octubre de 2021). La misma persona continúa el relato:

Decí que estaba en Buenos Aires, a pocos kilómetros, ¿al que lo mandan a Rawson? ¿al que lo mandan a Chaco? Ahí es jodido...porque esa gente no tiene visita, entonces cuando le mandan una encomienda, un calzoncillo nuevo, una zapatilla, el que está con perpetua ve que esa persona entró con un paquete...*fuiste...te dan masa* o te roban todo; decí que yo estaba en Devoto, acá en capital, que tenés visita dos o tres veces por semana y tenés acceso a todo, pero andá a Rawson, en Ushuaia....porque después te van llevando por todos lados [traslados compulsivos]...esos pibes re-padecen, es re-duro, y sentís la soledad, sentís el rechazo, sentís que todo sigue y vos quedaste estancado ahí, yo sentía eso, me rompí todo por dentro, como que el corazón te lo hacen así..te lo exprimen (Sujeto E – registro 21 de octubre de 2021).

Por su parte, otro ex-estudiante del CUD, ante la pregunta sobre qué cosas en la cárcel produjeron sufrimiento en él, respondió que las condiciones de encierro de por sí son de esas que provocan sufrimiento:

Ahora a mí, particularmente además de lo general digamos, de la imposibilidad de hacer la vida medianamente normal, entre comillas, por el hecho de estar encerrado, a eso le agregaría la impotencia, la impotencia ante sucesos familiares o sucesos del ámbito más cercano en términos afectivos ocurridos en el afuera en los cuales uno no puede intervenir. Creo que los momentos en que peor la pasé fue en esto. Mi vieja se murió, yo estaba encerrado, a mi mejor amigo y compañero de años lo mató la policía estando yo encerrado. Mis hijos tuvieron su primer día de escuela y su día de egresar de todo ciclo, el ciclo primario y después el ciclo secundario y yo estaba encerrado, así que este tipo de suceso lo que da es mucha impotencia y eso te hace sufrir (entrevista Sujeto C – registro 5 de junio de 2023).

Frente al sufrimiento, los entrevistados refirieron que más que nada sintieron sufrimiento por estar alejados y distanciados de sus familias: *pega mucho el entorno familiar, el dolor que le estaba generando a mi pareja, mi hija, a mis padres, a mis hermanos, a mi círculo más estrecho de amigos* (Sujeto A – registro 14 de octubre de 2021). La misma persona, continúa expresando que

el dolor y la angustia que les generaba [a sus familiares] saber que estaba en un lugar así que de un segundo para el otro podía estar todo bien y después podía estar todo mal...el grado de riesgo que podía correr mi vida (Sujeto A – registro 14 de octubre de 2021).

Por su parte, otro ex-estudiante responde que mientras estuvo detenido sufrió las pérdidas familiares, cuando falleció su abuela, cuando murió su madre, y cuando se separó de la madre de sus hijos, señala que también fueron todos los momentos difíciles que uno se encuentra en un estado de impotencia, sobre todo, menciona, fue cuando falleció su madre y su abuela, el Estado le mintió diciéndole que iba a poder ir para despedirse de ellas en un velatorio o cementerio y eso no ocurrió, habiendo él realizado todos los trámites correspondientes con el personal social (Sujeto B – registro 6 de mayo de 2023). La misma persona refiere que otras cosas que le provocaron sufrimiento son los golpes que le propinaron, las torturas que le efectuaron; expresó que comenzó a ser torturado desde el primer día que fue a prisión. *El primer día que me agarran me torturaron tanto que estuve a punto de suicidarme para frenar la tortura, porque más allá de que estamos en democracia, pa-pa-pa, no, en la cárcel siguen torturando, siguen imponiendo su poder represivo, las marcas te quedan en el cuerpo* (Sujeto B – registro 6 de mayo de 2023). *Fueron muchas cosas, las torturas, ¿eso cómo lo sacás de la mente de una persona? En ese momento pensaba, si dios existe va a tener que darme muchas explicaciones por esto* (Sujeto B – registro 6 de mayo de 2023).

Por otro lado, cambiando la interlocución, se les preguntó a informantes claves qué produce sufrimiento en la prisión. Alcira Daroqui (registro 15 de septiembre de 2022) respondió que todo produce sufrimiento en la cárcel: situó que una de las cuestiones más estructurales es la incertidumbre, en el sentido de que en la cárcel uno no sabe si va a estar ahí, si lo van a trasladar, si tiene su celda...está bien, pero si no tiene celda no sabe si lo pueden matar, si va a entrar la requisa; si va a entrar la requisa y lo va a golpear indiscriminadamente, si la propia requisa le va a robar cosas, *tener que estar todo el tiempo pensando y reducir a una persona las 24 horas a ver qué puede comer.*

También, según la misma interlocutora, produce sufrimiento la cuestión de la enfermedad, del cuerpo, de la no asistencia de sus cuerpos, que el sistema penitenciario exprese que sólo hacen atención primaria y que esa atención primaria es *nada*. Menciona además las lesiones producidas inclusive por los propios golpes penitenciarios o las peleas entre presos que también es fomentado por el poder penitenciario, es decir, crear la conflictividad para dominar el pabellón. Se sufre el tema de la distancia, de las posibilidades de traslado, el tema de las comunicaciones familiares, el tema de la visita. Daroqui (registro 15 de septiembre de 2022) relata que cuando un hombre salió en libertad, ella le había preguntado qué fue lo primero que hizo al salir al medio libre y que

el sujeto le respondió: *dormí 24 horas, dormí tranquilo que no me iba a suceder nada*. Las condiciones materiales, señala Daroqui, también son producción de sufrimiento: que alguien tenga que dormir con la cabeza tapada para que no ingresen cucarachas en las orejas, porque después entran en el oído y generan una infección. Y, según la misma interlocutora, la otra cuestión es el miedo, que paraliza, que provoca mucha angustia y eso también tiene que ver con el destrato y la desatención, es decir, que alguien solicite 40 audiencias para que lo vea el médico, es el juego extremo hacia el sometimiento. Según ella, la mayor angustia que tiene la gente es enfermarse en la cárcel.

En la voz de otra informante clave, en la entrevista realizada, Jimena Andersen sostuvo que en la cárcel todo produce sufrimiento:

desde que ponés un pie en la cárcel estás sufriendo. Ahí se produce lo que es la bienvenida institucional, esto de recibirte a los golpes, de desnudarte completamente, de someterte a hacer una serie de ejercicios desnudo/desnuda, de observarte un montón de personas que te están observando colectivamente, porque no es que te llevan a un cuartito aparte y te requisa, sino que son las 50 personas que llegaron en el camión desnudas, observadas por el servicio penitenciario, a veces golpeadas en esas condiciones. Ahí te sacan la poca ropa que tenés de abrigo. Después te dejan esperando mucho tiempo a la intemperie, con la poca ropa que te dejaron, te roban las pertenencias, las pocas pertenencias que traías, si tenías alguna, si tenías un paquete de galletitas, algo muy básico y elemental, te lo quitan; bueno, después de que terminás ahí, te suelen hacer un montón de preguntas, te suelen insultar, amenazar, meter miedo con lo que va a suceder en el pabellón. Y bueno, después del ingreso, son por lo menos 48 horas encerrado en celda. Bueno, y ahí no te podés comunicar con tu familia y pasás días sin comer, hasta que lográs acceder a la comida. Y después de todo, un remar permanente le llamo yo. Pero siempre estás sufriendo porque siempre la comida es poca o no es muy rica o porque te tenés que desnudar cada dos por tres, porque te pegan o porque te amenazan o porque pasás frío, vivís en la mugre, no tenés elementos para limpiar, convivís con ratas. Convivís forzadamente con un grupo de personas que no conocés, que no necesariamente es una convivencia armoniosa, tienen otra costumbre que quizás vos no tenés, entonces, o sea, estar encerrado en una convivencia forzada y con un personal penitenciario que es violento, la experiencia carcelaria no puede implicar otra cosa que sufrimiento, es prioritariamente sufrimiento. La modalidad de castigo

hegemónica entonces le llamamos castigos, y el castigo es sufrimiento (Jimena Andersen – registro 31 de marzo de 2023).

Por su parte, Claudia Cesaroni (registro 26 de septiembre de 2022) respondió que el hecho de no poder ver a la familia, no enterarse si el hijo tiene fiebre; si fallece su madre y que a la persona no la dejen ir a verla; no poder hacer nada del orden de lo placentero de la vida de un ser humano. O, añade, el hacer todo regimentado por una fuerza de seguridad, es decir las cosas que hacemos las personas: amar, tener relaciones, salir a tomar una cerveza, ir al cine, ver una película, abrazarnos con alguien, llamar a un amigo si estás triste, acariciar a tu gato, todo lo que nos constituye como seres humanos en relación con otras personas está mediatizado por las fuerzas de seguridad y muchas de esas cosas son imposibles. La misma interlocutora explica que procura pensar la sucesión de manifestaciones de dolor, no son un dolor de una sola vez, como si te condenan a muerte, *te cortan la cabeza y te moriste*, sino todas las veces, cada día, la cotidianidad, todos los momentos que tiene un día, *desde bañarte con agua caliente y secarte con una toalla mullida, 20 años no podés hacer eso, eso me parece una microfísica del dolor, me parece lo más impactante* (Claudia Cesaroni – registro 26 de septiembre de 2022), y considera que muchas veces los jueces y juezas no ven eso, cuando por ejemplo dicen *la pena de prisión perpetua es condicional; me parece que es esto: la repetición de días, de minutos, de horas, meses, años, privándote de pequeños y múltiples derechos, además de lo obvio: la libertad* (Claudia Cesaroni – registro 26 de septiembre de 2022).

Otro interlocutor clave entrevistado fue Juan Pablo Parchuc, quien refiere que lo que produce sufrimiento en la cárcel es estar en espacios que no son dignos para la vida, mal alimentado, con acceso muy restringido a la salud, muchas veces con encierros prolongados incluso en celdas de castigo, a pesar de que no están permitidas en la legislación nacional. Según Parchuc, produce sufrimiento la distancia con la familia, los múltiples traslados que suelen suceder, mover a un sujeto de un lado a otro también es un modo de empeorar sus condiciones de encarcelamiento, hacerlo circular por distintos penales, eso es muy habitual por ejemplo en los penales de la provincia de Buenos Aires pero también en el Servicio Penitenciario Federal, romper el arraigo de una persona a partir de hacerlo merodear a través de traslados, todo ello va conformando formas de violencia estatal que producen dolor, daño y sufrimiento (Juan Pablo Parchuc – registro 15 de septiembre de 2022).

Además, sobre la misma temática, el mismo entrevistado enuncia que cree que para hablar de las condiciones en las que viven las personas encarceladas también hay que tener en cuenta todo lo que circula socialmente y los discursos de odio que se generan sobre las personas privadas de la libertad, o incluso los sujetos que ya cumplieron condena y recuperaron su libertad, eso también sería parte de las violencias que implica el encarcelamiento y el sufrimiento y el dolor que producen el encierro punitivo (Juan Pablo Parchuc – registro 15 de septiembre de 2022). Señala, además, que cree que hay que incluir esas condiciones culturales junto con esas otras cuestiones simbólicas, en articulación con las cuestiones materiales más concretas de lo que implica el padecimiento de la prisonización. Es decir, que, a partir de la entrevista realizada al mencionado interlocutor, es posible sostener que la violencia y el sufrimiento en contextos de encierro no terminarían ni comenzarían en los límites físicos de la materialidad de la cárcel.

En ese sentido, si, tal como enuncia el entrevistado, hay que prestar atención a las condiciones culturales y simbólicas que conllevan el sufrimiento, un elemento a considerar son los medios masivos de comunicación hegemónicos, ya que configuran gran parte del imaginario colectivo dominante, haciendo parte de la dimensión cultural y simbólica. Por ejemplo, para la docente en cárceles María José Rubin (registro 26 de septiembre de 2022), un punto a tener en cuenta atañe a los reclamos por los derechos de los presos que, cuando se muestra, los medios masivos de comunicación reinterpretan como atropellos, como motines. Es el caso de la pandemia de COVID-19, el 24 de abril de 2020, luego de varios reclamos que se hicieron en distintos penales, ella relata que en la cárcel de Devoto ocurre la llegada a los techos por parte de los presos. Ella señala que rompieron algunas chapas en el techo y hubo mucho revuelo: el discurso mediático consistía en expresar que había motines, violentos, y que los presos estaban rompiendo, y lo que nunca se dijo es que se estaba reclamando, no por libertades generalizadas, no liberar a violadores, asesinos, sino que lo que estaban solicitando es no morir en silencio de COVID-19 en un ámbito que era caldo de cultivo perfecto para que el virus mutara cien veces porque era imposible aislar a nadie, ya que adentro de la prisión no hay distancia sino hacinamiento, y todo ese reclamo fue leído en términos de atropellos, de destrucción, de pedidos insólitos. Lo que se solicitaba, según Rubin, es que las personas que estaban enfermas puedan acceder a prisión domiciliaria, y que se tomen medidas para

disminuir un poco el hacinamiento, es decir, que nunca se trató de un pedido de liberación masiva de presos

De este modo, es posible observar la preocupación de la docente del Centro Universitario Devoto por la constante denigración, estigmatización, reduccionismo y simplificación por parte de los medios masivos de comunicación sobre la figura homogeneizante del delincuente. Es decir, que existiría una imagen prefabricada por los medios masivos de comunicación hegemónicos sobre los presos/delincuentes como una sola identidad estática y estigmatizada, cuando en realidad las tramas intersubjetivas que condensan y se despliegan en trazos singularizantes son construcciones socio-históricas, polifónicas y dinámicas, es decir, complejas. El equipamiento subjetivo de cada sujeto está atravesado por determinantes –sociales, políticos, económicos, culturales e intersubjetivos– pero no por el determinismo –ni biológico, cultural o psicológico, etc.–, por lo que no se es preso/delincuente y nada más sino que en todo caso se trata de una compleja trama identitaria que se halla en situación de encierro punitivo como uno de los tantos elementos de su composición biográfica.

Si bien sobre los procesos de salud-sufrimiento-enfermedad-cuidado prima el biologismo propio del Modelo Médico hegemónico (Menéndez, 2005; 2015) con su consecuente *mercado del sufrimiento* (Castro Orellana, 2009) y la industria farmacéutica, para una perspectiva crítica e integral se vuelve necesario apuntar algunas apreciaciones sobre el sufrimiento. Según Le Bretón (2017), el dolor que se sufre nunca es la extensión de una alteración orgánica. El sentir dolor, es decir el sufrimiento, no es en absoluto la repetición del acontecimiento corporal, sino la consecuencia de una relación afectiva y significativa con una situación. Según los contextos, los límites de tolerancia de unos no son los de otros. La relación con el dolor es siempre una cuestión de significación y de valor, una relación íntima con el sentido y no de umbral biológico. Si bien dolor es un término utilizado a menudo en nuestras sociedades para designar un padecimiento orgánico, y sufrimiento una pena psíquica, es importante ir más allá de la polaridad cuerpo-espíritu que marca a esas representaciones, es decir, oponer el dolor, que sería *físico*, al sufrimiento, que sería *psíquico*, responde a una proposición dualista contraria a la experiencia (Le Bretón, 2017). Cualquier dolor corporal es simultáneamente sufrimiento. El sujeto atacado de lumbalgia o de migraña sufre en su existencia entera, y no solamente en su espalda o su cabeza. El cuerpo nunca está aislado, no es el cuerpo que duele sino la persona (Le Bretón, 2017).

Cuando golpea a la persona, el dolor descalifica los dualismos heredados de la tradición metafísica de nuestras sociedades: cuerpo y alma, físico y psicológico, orgánico y psíquico, objetivo y subjetivo, visible e invisible. Contradice además el acostumbrado dualismo de nuestras sociedades que aísla al cuerpo de la persona (Le Bretón, 2017). Según el mismo autor, el sufrimiento que se halla en la carne no se opone al que está en la existencia, sino que está en juego la misma alteración, con un centro de gravedad que no se desplaza entre dos polos sino entre dos líneas de intensidad que no dejan de enredarse. El dolor está entre el cuerpo y uno mismo, entre la carne y la psiquis, sin estar ni en una ni en otra, dado que es, antes que nada, cuestión del sujeto. El dolor está atrapado simultáneamente dentro del enigma de una historia de vida, en la interpretación biológica del médico y en la explicación biográfica que a veces da de él el individuo. Aún más lejos, está atrapado en una trama social y cultural. El dolor no se reduce a una serie de mecanismos fisiológicos, concierne a un sujeto singular inserto en una trama social, cultural, afectiva y marcada por su historia personal. No palidece el cuerpo, sino el sujeto entero. El dolor es propio de un organismo, de un proceso neurofisiológico, el sufrimiento es la resonancia íntima en el plano de la existencia. Marca el grado de penosidad del dolor para la persona por medio del prisma de su historia personal y de la situación. En el sufrimiento hay que entender el sentido. Si dolor es un concepto médico, sufrimiento es el concepto del sujeto que lo siente. Es la dimensión del sentido lo que le da al dolor su intensidad, su sufrimiento, y no el estado del organismo (Le Bretón, 2017).

Finalmente, cuando un accidente o una enfermedad inesperada está dañando el cuerpo, es toda la relación con el mundo la que resulta alterada, y no sólo el cuerpo. En las culturas occidentales el cuerpo humano establece la frontera de la identidad personal. Si el sujeto sólo existe por medio de sus formas corporales, cualquier modificación de su forma involucra una nueva definición de su humanidad. Los límites del cuerpo dibujan en escala el orden moral y significativo del mundo. Si pensar el cuerpo es otra manera de pensar el mundo y el lazo social, entonces, una alteración en la configuración del cuerpo es una perturbación en la coherencia del mundo (Le Bretón, 2017).

4.3.1 Medicalización del encierro carcelario

Una de las reflexiones que se desprende de las entrevistas refiere a la arbitraria atención en salud en cárceles, a cierto abandono y a la diferenciación entre el dispendio de medicación, a la vez que el exceso de medicación psicofarmacológica con el fin de adormecimiento, además del señalamiento de la precariedad en cuanto a la salud.

Entrevistador: En la cárcel ¿Viste a algún personal de salud, o tomaste medicación?

Sí, porque cuando vos te sentías mal, se lo comunicabas al celador, el celador se comunica con el área médica, y quien venía podía ser un enfermero, o podía ser un médico especialista de un área en particular, un traumatólogo, un médico clínico, pero en la mayoría de los casos uno de los grandes problemas que hay es que hay poco personal...para la cantidad de demanda de internos que había. Y la mayoría de las veces ni te atendían... Y después cuando tenías algún otro síntoma, tengas lo que tengas te daban el bendito y famoso Ibuprofeno, ahora...necesitabas...como se dice en la jerga tumbera un “bártulo”, necesitabas Clonazepam, Rivotril, quedate tranquilo que eso estaba a la orden del día y en abundancia. Eso había en abundancia,...te agarra un cuadro de salud, que vos tenés un malestar, un síntoma de dolencia, reclamás la medicación adecuada, y te dicen que no la tienen o no te la dan, ahora, para tener a los pibes todos los días como zombie transitando el pabellón las 24 hs totalmente empastillados..., de eso...pedile a cualquier hora del día que lo ibas a tener eh, era religión eso. Clonazepam era increíble lo que había, ahora el resto de la medicación brillaba por su ausencia...y ni te digo aquellos medicamentos bien específicos para pibes que tenían enfermedades terminales, como te contaba antes, por ahí tenían que seguir un proceso de medicación que no se podía alterar en ningún momento, por ahí se lo daban para tomar durante toda una semana y después te dejaban un mes sin tomar nada (Sujeto A – registro 18 de diciembre de 2019).

Sujeto B:

Vi al personal de salud..., y medicación te dan siempre lo mismo, te dan Tafirol, Tafirol, Tafirol..., o también...te dan Diazepam, Diazepam y Diazepam,... en cuanto a la salud es muy precario todo... (Sujeto B – registro 19 de diciembre 2019).

Asimismo, se evidencia que la circulación de psicofármacos en contexto carcelario, resaltando que se utiliza para la angustia de los presos, y que es mejor tener a dichos presos estupidizados por las pastillas que a una persona lúcida y que esté pensando en cómo escapar de la cárcel, y que la persona empastillada no conlleva problemas.

Y ahora no sé cuáles serán, viste, los nombres, pero son estas cosas como el Reinol, Rivotril, viste. Es ese tipo, ese tipo de cosas que toma la gente, que se siente angustiada. Y lo que circula mucho si son esos psicofármacos. Pero si, hay gente que se pone mal, se siente angustiada y de algún modo tiene que escaparse y a los tipos les resulta porque es mucho mejor alguien que está todo el día en pedo o medio estúpido por las pastillas que toma. Y se escapa por ese lado de la situación y no el que está lúcido y está pensando en cómo escaparse por un túnel o saltando el muro. O qué sé yo. O sea, el que está estupidizado no trae problemas. Y cuando mucho, si genera algún conflicto, lo cagan a palos, le pegan un escopetazo o al calabozo, lo que sea y se resuelve fácilmente (Sujeto C – registro 23 de diciembre de 2020).

A partir de diferentes entrevistas, se puede observar cómo actúa el Modelo Médico hegemónico, en cuanto a la biologización de todo padecimiento, ya que expulsa las causas y consecuencias sociales del mismo, de manera que la enfermedad o el sufrimiento son explicados por sí mismos y la intervención médica se dirige meramente a la dolencia en sí (Menéndez, 2005; 2015).

También, se mencionan las condiciones propias del encierro en cuanto a las dificultades de acceso a la salud y a la crudeza frente a situaciones delicadas respecto a la integridad física de los sujetos prisonizados. Además, se explicita el rol de agentes penitenciarios en cuanto al ingreso clandestino de sustancias ilegales pero legitimadas para su consumo en contexto carcelario.

Es muy jodido, o sea más si te pasa de noche porque el médico generalmente está a 18 candados, vos en el pabellón, tenés una reja, después tenés otra, después tenés lo que es el pasillo principal que cada 30 metros tenés una reja y un candado, te hablo de lo que yo conozco, y para llegar a lo que es sanidad...18 candados fáciles y un tipo que le está dando un ataque de epilepsia o lo que fuere. O mismo sale uno con una puñalada... hasta llegar a la enfermería que son 18 candados, te moriste. Eso es la cárcel (Sujeto D – registro 6 de enero 2021).

Medicación psiquiátrica circula mucho, eh... Allá vas, hablás con el psiquiatra, decís que tenés problemas para dormir o que ves fantasmas o duendes y el tipo te receta algún ansiolítico, algún psicofármaco, después tenés el clásico que es el Ibuprofeno para cualquier tipo de dolor..., después tenés las drogas que ingresan tanto por parte del servicio penitenciario mayormente como por las familias en la visita, pero mayormente el servicio tiene sus chanchullos ahí y que terminan arreglando (Sujeto D – registro 6 de enero 2021).

Y porro [marihuana], pastillas, alcohol; recuerdo que para las fiestas, al del servicio se le daba, no sé, en ese momento te hablo 2014, 50 pesos y el tipo te traía una botella de fernet, o sea la entrega, la entrada de algo siempre se manejó con plata allá, personal que ingresa y que sale si tenés llegada, vos lo podés sobornar entre comillas, y eso también después es un párrafo aparte, pero el mismo personal tiene distinta distintos precios que bueno che, quiero una botella de whisky. Bueno dame 3 Lucas (tres mil pesos) y te la entro..., tal cosa, bueno tanto y así y así se va manejando eso (Sujeto D – registro 6 de enero 2021).

Es muy fácil ahí...las pastillas el Servicio Penitenciario les provee pastillas a los presos para que no estén prendidos en la reja rompiéndole las bolas a los celadores, a los encargados...les dan las pastillas, los pibes quedan drogados quedan dado vueltas, tirados en la cama del pabellón (Sujeto E – registro 21 de octubre de 2021). Y les dan clonazepam (Sujeto E – registro 21 de octubre de 2021).

A su vez, para ampliar la comprensión sobre la problemática se accedió a informantes claves, expertos/as en la materia de la prisión. Según un entrevistado, en las cárceles para cualquier dolencia que presenten los presos les dan unas pastillas que le dicen *la plancha*, que literalmente *te plancha* durante un día entero, además de haber un abuso incluso de medicamentos psiquiátricos de este tipo para mantener a las personas calmadas pero sin ningún criterio médico (Juan Pablo Parchuc – registro 15 de septiembre de 2022). Por su parte, Jimena Andersen sitúa que personas que refieren en el afuera de la prisión haber consumido psicofármacos terapéuticamente, llegan con ello a la cárcel y allí se dificulta que se ajuste la prescripción. Y que por lo general la cuestión atañe más a dejar a la población *planchada* con psicofármacos; entre estos últimos menciona Alplax, Clonazepam, añade que serían ansiolíticos y que las marcas van variando (Jimena

Andersen – registro 31 de marzo de 2023). Para Claudia Cesaroni (registro 26 de septiembre de 2022), se analiza todo el tiempo, cuando se habla de la manera de sostener cierta disciplina carcelaria, parte de ese disciplinamiento es el suministro legal de algún tipo de droga o cuando no es legal se trata de ver cómo se puede conseguir, porque, señala, es antinatural estar en la cárcel, entonces se puede acceder a algo que te adormezca, porque se sobrevive con drogas legales o ilegales.

A partir de las entrevistas realizadas, se observa que las condiciones en cuestiones de salud en cárceles resultan muy sensibles y presentan rasgos alarmantes por el abandono, el desamparo y la precariedad ejercida sobre los prisonizados (demoras y obstáculos para una atención adecuada, arbitrariedad, falta de seguimiento y discontinuación de cierta medicación indispensable en algunos casos, etc.). Y que la medicalización en cárceles podría estar al servicio del gobierno intramuros. Ello se halla en concordancia con lo planteado por Andersen (2014) respecto a la *medicalización del conflicto y el padecimiento subjetivo intramuros*, referida a la implementación de tecnologías clínicas y dispendio de medicación psiquiátrica en tanto modo de gobierno de poblaciones encerradas.

Por su parte, Enrique Carpintero (2011) alerta sobre la dimensión económica, ligando la medicalización a la mundialización capitalista, donde no sólo lo único que parece importar es la ganancia, sino también que, según expresa, “las grandes industrias redefinen la salud humana acorde a una subjetividad sometida a los valores de la cultura dominante” (Carpintero, 2011, p. 11). Asimismo, si medicar es un acto médico, la medicalización refiere a los factores sociales, políticos y económicos que participan en la producción, distribución y venta de las enormes industrias de tecnología médica y farmacológica (Carpintero, 2011). En algunos contextos, la medicalización resulta acompañada por representantes políticos y muchas veces por el tejido social, produciendo la criminalización de la locura y vinculando ésta a la peligrosidad, como correlato de esa antigua y contemporánea pasión de domesticar la insensatez por parte de la razón (Coupechoux, 2011).

A su vez, acorde a Néstor Braunstein (2013), la medicalización se apoya en los procesos de clasificación, donde un nuevo movimiento epistemológico rige en las sociedades disciplinarias capitalistas, y es el de clasificar a todos los sujetos confinándolos en los cajones del ámbito taxonómico regentado por la ciencia médica. De acuerdo al mismo autor, dicho movimiento se apresura a ir por detrás de la

burocratización, medicalización de la especialidad y progresiva tecnificación que son requeridas para adecuarse a los fines de la sociedad de control. No deseo obviar que la clasificación no solamente crea a los objetos sobre los que se aplica y segrega, sino que también produce un lenguaje, un discurso y reglas semiológicas, un modo de pensamiento (Braunstein, 2013). La clasificación de la peligrosidad –sea la enfermedad o la criminalidad– siempre ha servido al *statu quo*, con la promesa capitalista permanentemente incumplida de concretar el deseo de felicidad para todos los sujetos.

En relación a las entrevistas realizadas, se observa un cierto carácter plural que no permite una consideración absoluta, estática ni cerrada, pero sí existen algunas aproximaciones a tener en cuenta y que presentan relaciones y similitudes en las narrativas relevadas.

En cuanto a las articulaciones entre medicalización, encierro y producción de subjetividad, si, según los entrevistados, en la cárcel lo que sobra son los psicofármacos, en un juego de absoluta disposición de la oferta de los mismos, una lectura posible ya no es tanto por la medicalización más allá de su posible demanda por parte de los sujetos, sino que la medicación podría estar al servicio del gobierno intramuros, donde se pretendería que haya *Zombies* en tanto efecto de medicación psicofarmacológica, ya que el que está estupidizado no trae problemas (acorde a un entrevistado) y ello se correspondería con la pretensión por parte del servicio penitenciario de producir un sujeto preso dócil, fácilmente adaptable, un preso que sea poco solidario, que no reclame por los demás, que no se interese por cuestiones de la vida política (Claudia Cesaroni – registro 26 de septiembre de 2022). En ese sentido, la figura del Zombie puede ser tomada como metáfora para alumbrar procesos opacos de medicalización de los procesos de vivir intramuros y que se encontrarían al servicio de la docilización pretendida por el servicio penitenciario.

4.3.2 Producción de subjetividad

Para este apartado destaco las consideraciones de Claudia Cesaroni quien refiere al tipo de subjetividad que se propende a producir en la cárcel. Explicita que se halla el preso dócil, el que se porta bien a pesar de los reglamentos internos que son absurdos y arbitrarios y, por otro lado, el preso indócil. Asimismo, comunica el etiquetamiento que

recae sobre los presos, según sean o no fácilmente adaptables, en cuanto a docilización de los reclusos como parte de una ideología tratamental, donde lo que se pretende en cuanto a constitución subjetiva es un preso que no reclame por los demás sujetos presos, que sea poco solidario.

Entrevistador: Si las instituciones pueden ser estudiadas en tanto producción de subjetividad, quería preguntarte, en general, ¿qué subjetividades son construidas desde el sistema penal, ya sea desde el discurso jurídico hasta el servicio penitenciario?

Claudia Cesaroni (Informante clave):

Ese es un problema porque digamos ...el preso dócil, el preso o presa que se porta bien, es un preso o presa que obedece los reglamentos carcelarios que son absolutamente arbitrarios y absurdos, entonces uno se encuentra, cuando trabajás con personas privadas de su libertad desde una mirada de protección de derechos o de acompañamiento o como abogada particular o de una institución que tiene que ver con la protección de sus derechos...en realidad el preso o presa que está mejor es aquel o aquella que se enfrenta a esas injusticias, que discute, que pelea por su derechos, y esa persona en el ámbito carcelario es una persona que lo pasa mal...porque hay algo, que es una especie de juego de la oca, bastante perverso, que es lo que llamamos sistema de progresividad de la pena...que supone calificaciones de conducta y de concepto...y esas calificaciones de conducta están vinculadas al cumplimiento del reglamento...a no tener sanción...y para no tener sanciones...tenés que ser un preso dócil, adaptado (Claudia Cesaroni – registro 26 de septiembre de 2022).

Cesaroni en su respuesta sitúa uno de los elementos de composición de la producción de subjetividad del preso, en el sentido de un tipo de subjetividad deseable por parte del sistema penal.

Por su parte, Alcira Daroqui denuncia que con los niveles de violencia que se vive en la cárcel, de esa institución emerge un sujeto violento. La subjetividad intramuros que se pretende construir, según ella, es una subjetividad que tolere un nivel de violencia extremo sobre sus cuerpos, sobre su sistema emocional y pueda entonces salir afuera de la cárcel y naturalizar una cantidad de violencias estructurales, entre ellas, la desigualdad, sin problematizar nada (Alcira Daroqui – registro 15 de septiembre de 2022). Según su

punto de vista, en la prisión se procura producir una subjetividad violenta y que soporte grandes dosis de violencia.

4.4.1 Experiencias pedagógicas en prisión: los estudiantes

A partir de la investigación llevada a cabo, se desprenden algunos indicios respecto a aprendizajes variados y de distinto tipo según las experiencias singulares de cada estudiante. Es decir, en el CUD no se aprenden solamente saberes medibles y cuantificables, sino que son procesos que en algunos casos calan hondamente en los educandos y los aprendizajes son variopintos. Por ejemplo, el Sujeto C, ex-estudiante del CUD, reflexiona:

Una arista que tuvo la experiencia del paso por el CUD tiene mucho que ver junto con esta comprensión, hay otras aristas que tienen relación, digamos, con la cuestión de lo colectivo. Como instancia de lucha, de resistencia. Nosotros tuvimos, tenemos, el CUD tiene una historia, y las personas que pasan por ahí tienen una historia larga de resistencia contra la violación de los derechos humanos en el encierro. La educación en mi vida en ese contexto fue fuertísima. Terminé el secundario en devoto. Hice todo el CBC e hice toda la carrera de grado, en el CUD, *yo soy sociólogo* (Sujeto C – registro 23 de diciembre de 2020) (El destacado me pertenece). (...) Desde lo colectivo, y eso fue otro descubrimiento muy importante para mí, para mí y para muchos compañeros que conozco, desde organizarnos como centros de estudiantes. Y a partir de eso, este tender lazos hacia el afuera con centros de estudiantes de la calle, con la fuba misma, con docentes, con organismos y con personajes así sus diputados, senadores que alguna vez tomaron algunas de las propuestas que nosotros hicimos y alguna cosa se llegó a modificar. (...) Tanto en lo personal, en cuanto cómo me sirvió para modificar mi historia personal, fue muy fuerte,... en cuanto al conocimiento y cómo, cómo el conocimiento me abrió una nueva perspectiva para verme a mí mismo y para ver el mundo en el que vivo también (Sujeto C – registro 23 de diciembre de 2020).

Es posible observar, en la respuesta, cómo el sujeto se presenta como profesional, expresando así una autoasignación de la identidad en tanto profesional, no ya como ex-

estudiante ni ex-presos, lo que posibilita situar su apropiación simbólica que deviene en una transfiguración identitaria.

Entrevistador: ¿Y una vez que empezaste a estudiar, cambió tu forma de percibir respecto a por qué estabas en la cárcel?

Sujeto C: Sí, claro, sí. Sí, totalmente. Yo antes de eso ni me cuestionaba, no me hacía la pregunta respecto del porqué de las cosas en general y particularmente no me había detenido nunca a pensar qué carajo estaba haciendo de mi vida. Y la verdad es que las lecturas, las clases, todo ese conocimiento que pude ir incorporando me obligó, no me dejó otra salida que repensarme, porque bueno, de eso se trata, de poner en cuestión todo un modo de relación, desnaturalizar las cosas a las cuales estamos acostumbrados, y en esa volteada caes vos también y la verdad es que sí, cambió radicalmente mi manera de ver las cosas y el porqué estaba ahí [encerrado]. (...) Por lo menos el arrimar un poco el entendimiento a por qué estaba donde estaba, aparte de qué procesos... estaba siendo parte de algunos procesos que me trascendían como persona y que trascienden a cualquier individuo, y para otro montón de cosas que no sé si uno puede explicar, cómo eso, por qué es que las personas delinquen y terminan en la cárcel, pero sí por lo menos puede intentar abordar un montón de variables que conjugadas contribuyeron a que uno haya estado en el lugar que estuvo. El cambio fue radical (Sujeto C – registro 5 de junio de 2023).

En esa entrevista, se puede notar cómo esa persona deja ver la apropiación de la experiencia educativa: expresa un *Nosotros tuvimos, tenemos, el CUD tiene una historia*: expresión en primera persona del plural, primero en pasado, luego en presente. A su vez, se destaca su mención sobre la historia del CUD como resistencia contra la violación de los Derechos Humanos en el encierro. Es interesante recuperar su vivencia, porque conjuga las lecturas, las clases, y todo ese conocimiento propiciados por el estudio expresando que todo ello posibilita un repensarse a sí mismo, un cuestionarse y desnaturalizar distintas ideas y creencias a las que se está acostumbrado.

En cuanto a la experiencia pedagógica de otro ex-estudiante, recuerda su primer día y luego reflexiona sobre la experiencia general de su paso por el Centro Universitario Devoto:

El recuerdo de ese día, el primero y principal, los amigos, me encontré con amigos, conocidos, con gente y estuvimos ahí charlando ahí comimos. Me quedé hasta las 18:00 Hs de la tarde desde las 8 de la mañana hasta las 18:00 Hs de la tarde/noche estudiaba en el Centro Universitario y la verdad que fue muy lindo. Pareció como un día de recreación. (...) Recuerdo la dinámica, de que de la reja para abajo no entraba ningún personal penitenciario. Eso me llamó mucho la atención, que era autogestivo. Digamos que los propios pibes de ahí, coordinadores de cada una de las carreras, coordinaban y gestionaban el espacio. Este era un lugar libre, era como un oasis en el medio del desierto, porque digamos realmente estar acostumbrado a estar con la Cámara, digamos con los ojos de servicio penitenciario, puestos encima tuyo y de repente, llegar a un lugar donde no lo están, era como un momento de libertad. Un momento digamos, de, no de relajamiento y tranquilidad, porque seguís estando en una cárcel pero dentro de la cárcel era lo más libre que se sentía. (...) La literatura te permite escapar de ciertas realidades así como lo hacía Ernesto Guevara acá en Bolivia y se iba, se apartaba de, del ejército, de la guerra, y se iba arriba de un árbol a leer libros, así también me pasaba a mí para salir de esta vida en la que me encuentro dentro de Fuerte Apache viviendo con todas situaciones similares a las que he vivido, ya que la literatura causa un doble efecto porque salgo de esa realidad para meterme en otra, en una obra artística, porque para mí la literatura es arte, y dentro de ese arte que yo me aferro, me aferro mucho al arte, porque es algo que en mi vida no solamente tuvo el efecto de catarsis, sino que también me ayudó para soportar un montón de cosas difíciles. Tanto es así como que hace poco, en el 2018 yo ya estaba acá, yo salí en 2016 en el 2018 lamentablemente lo matan a mi hermano, digamos, que yo me crie con él de chiquito, la policía. En realidad se suicida porque no, no, no pudo no pudo darse a la fuga por los tiros que tenía en la espalda, digamos. Pero a pesar de eso tomó la iniciativa de dejar esta vida, pegándose un tiro en la cabeza. Y para mí eso fue muy fuerte fue un dolor inmenso porque yo con mi hermano, era como el padre porque mi padre nos abandonó desde pequeño y yo tuve que hacerme cargo de mis dos hermanos, de mi mamá y de mi abuela desde muy pequeño, desde los 7 años que empecé a andar en la calle (historia de vida). Y eso para mí fue muy doloroso, muy doloroso, y si yo no hubiese estado armado intelectualmente, armado con la literatura, con el deseo de aprender y con el deseo de enseñar todo eso se hubiese desmoronado, hubiese perdido la cabeza ahí nomás y hubiese vuelto a la misma forma, los mismos hábitos malos que tenía antes. (...) Para mí la educación fue eso: dentro de

toda mi vida mala, fue lo positivo, lo que me sacó, lo que hoy estoy ejerciendo, llevo hasta hoy tres veces como profesor, 6 años que llevo como profesor y a pesar de que soy nuevo como profesor, me siento capaz de poder enseñar, y no voy con esta actitud frente a los alumnos con ropa morada, voy siempre con el intercambio de saberes, para mí es muy importante y se los replanteo siempre a los chicos que ellos saben más que yo en determinada disciplina, que los saberes no consisten en una sola persona sino que los saberes los tenemos todos (Sujeto B – registro 6 de mayo de 2023).

De su relato, recupero, por un lado, cómo la educación para él significó un oasis en el medio del desierto, ya que estar permanentemente con los ojos de servicio penitenciario puestos encima de uno y de repente, llegar a un espacio donde no lo están, *era como un momento de libertad*, ya que el servicio penitenciario no puede ingresar al CUD. Y, por otro lado, es interesante situar cómo dicho sujeto relaciona el estudio al hecho de estar armado intelectualmente.

También, la misma persona en esa entrevista, relata brevemente cómo impactó la educación en él:

yo hoy en día entiendo más a las personas, me entiendo más a mí mismo, ...antes era muy explosivo yo, y hoy en día puedo controlar mi carácter; hoy en día me falta para comer y no estoy pensando en agarrar un arma y ponerme a robar. Mi personalidad, mi carácter, fue muy apaciguado por la educación. Es más, creo que la delincuencia es un acto de ignorancia, perdón; Bueno, todos ignoramos algo, todos sabemos algo como recién te decía, pero para mí la delincuencia fue un acto desesperado. (...) La literatura, el estudio fue lo que moldeó mi carácter, me hizo diferente persona. (...) Cuando vos lees *Vigilar y castigar* de Foucault ves un poco todo eso, ves cómo a través de las instituciones desde chiquitito te moldean, te hacen lo que realmente quieren que seas; es ahí donde uno se pone a presionar y decir *no, loco*, el enemigo invisible, ese enemigo que no vemos, aquel que no nos da herramientas, aquel que no nos da oportunidades, aquel opresor, hablando de esclavitud, esa esclavitud por lo económico, por lo material que plantea el sistema capitalista depredador, es muy voraz en la mente de las personas, sobre todo de las personas débiles, sin un saber, sin tener las herramientas adecuadas para yo poder salir adelante, hoy yo sé que para salir adelante el camino es un poquito más largo, más tedioso, más paciente pero con paso firme, y antes no lo percibía así, antes quería sacar a mi familia adelante a punta de arma; quería

que mis hijos no vivan lo que yo viví. Y hoy estoy pensando en lo mismo que antes pero la manera sana (Sujeto B – registro 6 de mayo de 2023).

Aquí se puede apreciar la metáfora del *enemigo invisible*, aquél que no otorga herramientas ni oportunidades, la figura del opresor que deriva en la opresión a través de la esclavitud por lo económico y lo material que es configurado por el sistema capitalista depredador.

En cuanto al Sujeto E, cuando se le preguntó sobre cómo fue su experiencia pedagógica en el Centro Universitario Devoto, manifestó:

¿sabés qué aprendés en el CUD? Aprendés a defenderte porque es como que entrás a un mundo distinto donde hay otra política, otra forma de gobernar, y que el Servicio Penitenciario oprime tanto que si vos te dejás que te oprima terminás tirado en las pastillas o sin aprender nada (...) Acá [en la cárcel] parece que te oprimen para que vos no aprendas nada [La opresión como arma antipedagógica-o bien la opresión como pedagogía para no aprender]. ¿El CUD qué me dio a mí? El CUD me dio mucho: hice amistades, relaciones, todo bueno, me enseñaron a defenderme...en el sindicato (se refiere al SUTPLA: Sindicato Único de Trabajadores Privados de la Libertad Ambulatoria) aprendí a defenderme con hábeas corpus, con escritos, aprendí a entender mi causa, cómo funciona el abogado, cómo funcionan los jueces, la verdad que te aporta un montón (...) Está bueno porque aprendés montón de cosas nuevas...para la vida, y para uno, aparte que el estudio te abre el coco y sí alguna vez había hecho un terciario, sin terminarlo, pero cómo no haber estudiado más de chico, nunca fui muy del estudio, porque te abre el coco un montón, me pasó con materias como sociología, y los talleres también porque empezabas a desnaturalizar un montón de cosas, o sea...estamos tan agarrados al sistema o lo mismo a la familia que de chiquito te dicen: el varón de color azul, la nena de color rosa,...te abren el coco mal (...) El estudio te hace crecer un montón, te forma (Sujeto E – registro 21 de octubre de 2021).

A raíz de la entrevista realizada, puede notarse su valoración positiva sobre el estudio en la cárcel, y cómo le sirvió para desnaturalizar, por ejemplo, menciona la cuestión de los géneros; también para crecer y afirma que el estudio lo formó.

Respecto al Sujeto A, entrevistado sobre qué significó para él la experiencia del CUD, expresa que

Se aprenden un montón de cosas, lo viví de una manera grata, porque estando en el contexto de encierro si no te lo pasás toda una vida en el pabellón. La verdad es que estar las 24 horas encerrado no es una experiencia muy agradable. El hecho de salir del pabellón a la mañana, a las 8 de la mañana, y volver a las 6 de la tarde, y uno agilizar la mente, y poder aprovechar para estudiar y sentirte útil, es algo que vale mucho la pena. Encima yo tengo la suerte de que cuando entré al Centro Universitario estaba el S.U.T.P.L.A., que es el Sindicato Unido de los Trabajadores Privados de la Libertad y pude acceder a eso, me dieron la posibilidad de ser parte de ese grupo de personas, planificábamos y organizábamos un montón de actividades, visitábamos toda la Unidad, íbamos a todos los pabellones. (...) Lo viví con mucha intensidad, lo aproveché, le traté de sacar el mayor jugo posible, y después traté de transmitírselo a otros pibes, que caían detenidos después de nosotros, y tratábamos de contarles nuestra experiencia y le brindábamos la posibilidad de que accedan a nuestro espacio y de que puedan conocer un montón de cosas más, así que en ese sentido fue muy enriquecedor. (...) (Sujeto A – registro 18 de diciembre de 2019).

De este pasaje citado, es interesante señalar cómo la experiencia para este sujeto fue muy enriquecedora, situando además que cuando ingresó al CUD se encontró con el Sindicato Unido de los Trabajadores Privados de la Libertad, cuestión que lo movilizó a organizarse y a participar de diversas actividades.

Asimismo, cuando a la misma persona se le preguntó qué recuperaba de la experiencia de haber pasado por el CUD, respondió:

El poder retomar mis estudios, el poder rodearme de un montón de gente que valió mucho la pena, que te hace sentir el compromiso de la solidaridad, el compañerismo, he tomado mucho cariño y mucho valor por aquellos docentes que se tomaban el trabajo de ingresar a una Unidad Penitenciaria sacándose el prejuicio de estigmatizarnos porque hemos cometido un delito, que es lo que hace la mayoría de la sociedad, de por ahí emitir una opinión errada,...uno se puede equivocar pero hay que ver de qué manera se equivocó,...yo vi gente muy capaz, gente que puede aportar un montón de cosas, he visto a pibes armar proyectos educativos, es decir que no hay que subestimar a las personas (Sujeto A – registro 18 de diciembre de 2019).

A raíz de la entrevista, se puede observar cómo el sujeto recupera su experiencia pedagógica vinculándola al compromiso de la solidaridad y el compañerismo, es decir que pone en valor los vínculos interpersonales que pudo experimentar a través del estudio, a la vez que destacó la labor de los docentes por no ejercer la estigmatización sobre los estudiantes.

Respecto a la experiencia de otra persona acerca de su paso por el CUD, reflexiona:

a mí me tocó vivir en el CUD, la particularidad de estudiar...Lo que es estando privado de la libertad, donde desde las 10:00 hs de la mañana sos estudiante y a partir de las 18:00 hs de la tarde, cuando te volvéis al pabellón sos una persona que está privada de su libertad (...) Convivir con lo que es el Servicio Penitenciario que por el hecho de ser estudiante universitario, cómo que tenés que tener cierta responsabilidad al momento de dirigirte al servicio...No apelando a las lógicas de ante un reclamo de '*bueno, te prendo fuego un colchón*', sino ya desde otro lugar, sino desde el lugar de accionar a través de un instrumento jurídico, como es el habeas Corpus, a través de una nota. Saber cómo canalizar distintos reclamos, no ya con la lógica de la cárcel, sino con la lógica de las herramientas que te brinda el conocimiento. En este caso la herramienta jurídica (Sujeto D – registro 6 de enero 2021).

A partir de la reflexión de este sujeto, resulta potente recuperar cómo a partir de su relato vincula: estudio-conocimiento-herramienta jurídica, y la sitúa como una lógica distinta a la de prender fuego un colchón como forma de demanda, reclamo y/o protesta en el marco del encierro carcelario. Es decir que, según su experiencia, el conocimiento operaría en un registro distinto al lenguaje penitenciario que sería la lógica de la violencia.

Finalmente, y volviendo al relato del Sujeto B, en el inicio de nuestra conversación como segunda entrevista, se dio el siguiente diálogo (recorte):

Sujeto B:

Acá en casa. Estaba estudiando un poco *El maestro ignorante* de Jacques Rancière. Para una materia que estoy cursando, que es pedagogía general.

Entrevistador: Ah, mirá, qué bueno. ¿qué estás estudiando?

Sujeto B:

Soy profesor, yo soy profesor de literatura. (...) En realidad todo fue desde un principio y desde más antes de que yo cayera preso. Yo paraba con una banda que se llamaba x (se omite intencionalmente el nombre como forma de resguardo ético para esta tesis), donde yo era el más chiquito de ellos, y ellos siempre me motivaban para que yo estudie y recuerdo cuando quería dejar de estudiar ellos mismos, a pesar de que estaban en una vida delictiva, que estaban en un pozo, en una vida de malos hábitos, al igual que yo, ellos querían que yo siga estudiando, siempre me incentivaban para eso, es más...*me llevaban con motos robadas, con autos robados a la escuela* ahí en Mataderos (la apuesta por el estudio) y para mí toda esa motivación de parte de ellos fue lo que inspiró hoy en día en que soy profesor (Sujeto B – registro 6 de mayo de 2023) (El destacado me pertenece).

A partir de esa entrevista, se puede observar cómo hay un desplazamiento identitario. El sujeto fue convocado para la entrevista como ex-estudiante del CUD y, ya en un primer momento, menciona que estaba estudiando, añadiendo que lo hacía para una materia que estaba cursando y, cuando se le pregunta qué está estudiando, responde con su identidad profesional. A su vez, se desprende una reflexión autobiográfica respecto a cómo llegó a la idea de estudiar, donde finalmente deviene una transmutación identitaria: de delincuente hacia la figura de docente. De este modo, señalo un breve mapeo del estudio: el deseo de estudiar tres carreras en la universidad proviene del fomento de que estudie y siga haciéndolo por parte del grupo delictivo al cual pertenecía; hay un reconocimiento al lazo vincular: reconocimiento a esos otros por incentivarlo a que estudiara desde la infancia. Finalmente, emerge una imagen inquietante: relata que la banda con la cual él estaba lo llevaban con motos y autos robados a la escuela.

4.4.2 La experiencia de las y los docentes en contextos de encierro

En este apartado se expone brevemente la experiencia de los/las docentes del CUD, específicamente del Programa de Extensión en Cárceles (PEC). Ya en la primera entrevista, Lucas Adur (registro 28 de noviembre de 2019), docente del Taller de Narrativa, relata cómo de modo permanente desde el PEC problematizan la educación en cárceles, ya que la plantean como un espacio autónomo, pero hay lógicas que son de la

prisión y se filtran en el ámbito pedagógico. A la vez expresa que también piensan en cómo hacer desde la universidad, desde la escuela, para no reproducir una lógica de poder, cómo hacer para no construirse como El Profesor. Una de las formas para ello, consiste en coordinar un taller, que es otra lógica que la de una asignatura formal. Expresa que el taller consiste más en una construcción colectiva y no tanto de *bajada*. Además, repone que lo que procuran hacer desde el PEC es brindar herramientas nuevas para poder construirse subjetivamente y que también apuestan a otorgar herramientas que les permitan a los presos trabajar cuando salgan en libertad. El mismo docente cuenta cómo intentan resquebrajar desde la práctica pedagógica la lógica de la cárcel, por ejemplo, para que la educación no sea una cuestión de premios y castigos, que es la lógica que impera en la prisión. Para él, se trata de que la literatura pueda contribuir a construir subjetividades, de que las lecturas son también espacios de construcción de subjetividad y de amparo en situaciones de derrumbe. Según él, un ejercicio que hacen desde el Taller de Narrativa es una apuesta por lo autorreferencial, es el haber planteado leer textos que lleven a lo inmediatamente autorrefencial de los estudiantes, textos producidos en contexto de encierro o que hablen del contexto de encierro, o que refieran a personajes marginales, comprendiendo que ello contribuiría a captar de un modo más inmediato la sensibilidad de quienes estaban atravesando esa situación.

Además, comenta cómo, posteriormente a ese tipo de lecturas, están procurando hacer todo lo contrario, como leer el cuento *La tercera expedición*, de Ray Bradbury, es decir, leer un texto que sustraiga a los estudiantes completamente de ese contexto, ya que la literatura no tiene necesariamente que ser un dinamizador que refleje la situación de uno sino un punto desde donde uno pueda proyectar su situación, porque uno siempre lee situado. Adur cuenta que un interrogante que ellos (desde el PEC) tienen y discuten mucho y más aún desde la educación popular es el tema de la norma; por ejemplo, si corregir o no los errores ortográficos. Como él sí lo hace en talleres de literatura que brinda afuera de la cárcel, también lo hace en contextos de encierro, para no hacer una diferenciación.

Sin embargo, expresa que hay tal vez palabras o expresiones que él no corrige, porque son una invención del autor y, si bien hay límites finos, la literatura está hecha de transgresiones a la norma. Acorde a la reflexión de este docente, saber escribir o no saber hacerlo no supone no tener faltas de ortografía, hay que desarmar eso, que también es una práctica desde la educación popular; se trata de un problema abierto en el PEC. Uno de los mayores desafíos es acerca de cómo todas las herramientas que procuran dar adentro

después *qué pueden afuera* (Lucas Adur – registro 31 de marzo de 2023). Se trata, para él, de reconocer que la educación es una posibilidad, no una solución, ya que *a la educación hay que acompañarla con un montón de cosas o por lo menos entender educación en un sentido mucho más amplio, que implica también enseñar a organizarse, pensar estrategias de cuidado afuera*.

Él expresa que, tal vez más a título personal, a la educación hay que comprenderla en un sentido menos sistemático, y materializar más estrategias de organización, posibilidades de tejer redes, de armar vínculos, de despertar inquietudes. Según él, la educación no es sólo los contenidos; sino también tejer redes con lo que viene después: una cosa es la educación en contexto de encierro y otra cosa es quienes fueron alumnos en contextos de encierro, qué sucede cuando salen libres.

El mismo docente relata que hicieron un trabajo con liberados: ya que durante la pandemia por COVID-19 no podían ingresar a la cárcel, lo que hicieron fue un taller en el cual se reunían todas las semanas o cada 15 días a leer, luego de que escribieran relatos de su formación en contexto de encierro, donde casi todos valoraron no tanto lo conceptual o a nivel contenidos, sino el hecho de que alguien se acercara de otra manera. Para él, se trata de propender cada vez más a diluir el protagonismo de los docentes, la figura de profesores, y contribuir lo más posible a organizaciones autogestivas y organizaciones que puedan tener proyección hacia afuera. Finalmente, él menciona que muchas veces en los talleres circulan pocos estudiantes, y que si ello se piensa cuantitativamente podría ser considerado un fracaso. Sin embargo, cualitativamente, tal como expresó un liberado, *cada uno de nosotros somos un montón* (Lucas Adur – registro 31 de marzo de 2023).

Respecto a la perspectiva de María José Rubin, docente del Taller Colectivo de Edición, en el marco del CUD, sobre la experiencia pedagógica menciona la impronta que tienen de la educación popular y relata que siempre procuran recuperar los saberes de los estudiantes. Existe una anécdota, que replica ella, respecto a una conversación entre dos compañeras, en la cual una de ellas expresó que no sabía hacer nada, que sólo sabía entrar a robar casas, frente a lo que su compañera le dijo: *bueno, pero eso que vos sabés hacer ¿qué implica? ¿Qué sabés hacer para poder hacer eso? Sos buena estrategia, sabés calcular tiempo, sabés ser sigilosa, sabés entrar y salir del lugar, un montón de cosas sabés hacer, ahora ¿para qué más te sirve?* No se trata de romantizar la cuestión, sino visibilizar qué saberes están a disposición (María José Rubin – registro 14 de noviembre de 2019). Sobre la experiencia pedagógica, ella reflexiona que

hay una docente que propone correrse de la idea de las competencias, de competencias para la vida, para el trabajo, del concepto de saberes que sirven sólo para una cosa y es para competir con los demás, y para obtener un trabajo y dejar por fuera a quien tiene menor competencia. Ella habla de saberes que permiten el entramado social, esos conocimientos que no están en la academia, que quizás no están sistematizados ni valorados pero son fundamentales, porque si no sabés hacer un quilo de fideos no importa cuántos títulos tengas, no llegamos a ningún lado. Si no sabés organizarte para salir a la calle a reclamar por tus derechos, como Chile (en referencia a la revuelta popular ocurrida en ese país entre los años 2019 y 2020) (...). Entonces, por un lado, esto que veníamos diciendo, trabajar con los saberes que hay disponibles, ponerlos en valor, ponerlos en evidencia, porque lo que tienen los saberes es que no son evidentes...no es obvio que uno sabe hacer lo que hace todos los días para sobrevivir, y sobre todo no es obvio lo que uno hace todos los días para ponerse de acuerdo con el de al lado...reclamar por lo que es justo, pelear por un derecho...todo eso es absolutamente invisible, incluso a veces está bastante criminalizado, hay estigma sobre muchos saberes que debieran sostenernos como sociedad. Y en segundo lugar, todo el trabajo que se hace en el CUD parte de una fuerte idea de que, a ver, sería particularmente inético llegar a un penal a bajar línea de cuáles son los conocimientos o de cómo son las cosas para un grupo de personas que ya de por sí está constantemente sometida a bajadas de línea de todo tipo, respecto de quiénes son, por qué están donde están, qué valen para la sociedad, ni hablar de los medios hegemónicos, porque son discursos que sostienen una cierta cantidad de cuestiones...como cuando lo sostienen los medios hegemónicos cuando piden seguridad...y mano dura (...) Entonces nuestro trabajo ahí también es ir a generar otro modo de vinculación, que no se sostengan sobre esas asimetrías, y que las pongan en discusión. Entonces, llegar a bajar línea sobre lo que son conocimientos autorizados, y no permitir la pregunta, no permitir la duda, el cuestionamiento y la construcción colectiva del conocimiento, sería entre perverso e inútil. Entonces bueno, esta noción de *docente-discente* de Freire es claro que está ahí jugando constantemente, es algo que quizás no nos proponemos todos los días que vamos al CUD, sino que ya funciona de esa manera. Nosotros consideramos a la educación como un derecho humano básico, que vamos a tratar de ampliar, en un espacio en que los derechos están fuertemente vulnerados, todos ellos, inclusive la educación; las lógicas ahí

adentro son totalmente verticales, son totalmente arbitrarias, a criterio de quien tiene la sartén por el mango (...) El CUD sirve para visibilizar que la reja no es sólo material, la reja es simbólica también...y no es la única, hay otras rejas simbólicas. Es un espacio de pensamiento que es distinto de otros, que propone otras cosas, que propone otras posibilidades, y propone tratar de entender el mundo...de una manera quizás menos esquemática, con otras herramientas, implicarse y tratar de transformarlo, me parece que hay una dimensión política ahí que es necesaria (María José Rubin – registro 14 de noviembre de 2019).

De esta cita, recupero la dimensión de los saberes que posibilitan el entramado social, esos conocimientos que no están en la academia, que tal vez no están sistematizados ni valorados, porque son invisibles; de que hay saberes que no se hallan alcanzados o abarcados por la competencia a la vez que destacar que desde el PEC trabajan con los saberes disponibles de las personas, que se trata de ponerlos en valor. La docente resalta que se trata de propiciar la pregunta y el cuestionamiento, también la construcción colectiva del conocimiento, dimensiones presentes en la educación popular y en las pedagogías críticas. Finalmente, es interesante el puente que Rubin deja sugerido entre el conocimiento y el saber organizarse para luchar por los derechos de las personas.

En una segunda entrevista, la misma docente declara que en el CUD o en general en los centros universitarios en contexto de encierro la educación es indisociable de la concepción de derechos (María José Rubin – registro 26 de septiembre de 2022). Además, ella reflexiona sobre la experiencia pedagógica y qué es lo que hacen desde el PEC:

atendiendo a los talleres, en términos generales todos compartimos el buscar crear una disposición crítica a las condiciones que afectan la vida de las personas, no sólo las personas encarceladas sino en general de todas las personas que habitamos esta sociedad. Eso es un hilo común, poder identificar, poder nombrar, poder discutir con discursos que muchas veces son muy pregnantas, que lo son adentro y afuera. Cuando hay campañas mediáticas muy muy obvias en el afuera muchas veces también tienen su llegada y prenden adentro. Y en ese sentido un objetivo compartido por todo el Programa (PEC) es encontrar la manera de establecer una distancia crítica y poder pensar desde el propio contexto en qué medida eso que está en los medios, porque además ahora están en plena campaña, pero muchas veces no

están en campaña y de todas maneras no dejan de producir sentido común y de producir estas narrativas que de alguna manera también son las que ocultan o invisibilizan las condiciones de encarcelamiento, o las condiciones de desigualdad en general, entonces, poder identificar, poder nombrar, poder en un primer momento al menos poder observar y entender eso, ése es un objetivo compartido y a partir de eso por supuesto encontrar las maneras de crear nuevos conocimientos o recuperar saberes que ya existen muchas veces en relación con modos de organización y modos de organización para la lucha. Ahí creo que, por supuesto, hay una dimensión que tiene que ver con la educación popular, que está presente en general en todo el Programa, de poder ir no a llevar una información, un saber, un conocimiento que tenemos de la universidad o que tenemos como profesionales, sino por construir y habilitar un espacio en el cual los saberes existentes, los saberes del territorio, los saberes de las personas que están privadas de la libertad puedan ponerse en común, ponerse en juego, compartirse. Y así ir dando forma también a modos de convivencia, a modos de vinculares que permitan en principio lidiar o ir en contra, darse estrategias para mermar o subsanar eso que la cárcel hace, que por supuesto no lo hace sólo la cárcel, pero que en la cárcel eso se ve muy bien, que es desintegrar la trama social, la trama comunitaria, los vínculos de solidaridad, entonces eso es una bandera compartida que llevamos, poder identificar esos efectos de la cárcel. Y la primacía del mercado tiende a atomizar, así como se atomiza la sociedad afuera ni hablar cómo se atomiza adentro. Así que también tenemos esos objetivos de recuperar, de crear, inventar nuevos modos de poder convivir y que esa convivencia no sea en términos de tolerancia sino que realmente sea una vida en común (María José Rubin – registro 26 de septiembre de 2022).

A partir de su relato, puede observarse que en el PEC tienen muy presente cómo la cárcel produce desintegración de la trama comunitaria y cómo la primacía del mercado propende a atomizar, cuestiones que suceden afuera y adentro de la cárcel, donde entonces, reinterpretación mediante, los saberes a buscar compartir procuran contribuir a tejer vínculos. Se trata de nombrar y poner en cuestión lo que produce sentido común y de provocar esas narrativas que invisibilizan las condiciones de encarcelamiento y las condiciones de desigualdad en general, poder identificar, poder en un primer momento al menos observar y comprender esa cuestión. A ello también se dedican las pedagogías críticas.

A su vez, es interesante recuperar su reflexión sobre la institución universitaria. Por un lado, sitúa que el espacio universitario es un espacio de libertad dentro de la cárcel, una burbuja de aire, pero, por otro lado y, al mismo tiempo, exclama que no es menos cierto que algunas formas de educación universitaria no dejan de ser herederas de un mismo paradigma, la institución universitaria como institución ilustrada. Así, según relató, las maneras en las que se acredita el conocimiento, los modos de evaluación y las formas de puntuación del conocimiento no dejan de tener en algún lugar una relación con la lógica penitenciaria, que se rige según un paradigma de tratamiento, tratamiento que a medida que un sujeto va haciendo ciertas cuestiones va *ganando puntitos*, esa lógica premio-castigo es distinta pero no es 100 por ciento ajena a otros modos de gestión de grandes instituciones como pueden ser también la universidad (María José Rubin – registro 26 de septiembre de 2022).

En su problematización, ella declara que cuando la universidad llega a la cárcel no puede no preguntarse por esos modos de funcionamiento y por esos modos de acreditación y de evaluación, de puntuación, de clasificación y calificación, porque es necesario preguntarse de qué otras formas se puede hacer educación.

Finalmente, reflexiona críticamente sobre la función de producción de subjetividad desde la experiencia educativa en contextos de encierro:

No podemos ir a restituir la totalidad de eso que la cárcel se apropia pero teniendo conciencia de esto, y buscando proponer otras lógicas de vincularse, de relacionarse, el poder incorporar nuevamente estas cuestiones, muy chiquitas pero claves, de volverlos a llamar (a los estudiantes) por el nombre, volver a habilitar la posibilidad de tomar decisiones sobre algunas cosas, de una cosa, hay algo que dice una estudiante, de pronto que te pregunten cómo querés firmar un texto, cómo querés participar de la revista, a qué taller te querés anotar, qué función querés cumplir en el aula, son cosas pequeñas pero que vuelven a abrir en una institución que cancela la posibilidad de decidir, vuelve a abrir alguna oportunidad, una posibilidad, de tomar una decisión, y por lo tanto de alguna manera operar en el mundo. Poder intervenir en algo, y salir de un estado de congelamiento, de condena en el sentido de una desgracia, una especie de destino imposible de cambiar, esa sensación sobre el cuerpo, sobre la mente, puede aunque sea resquebrajarse un poquito, en la medida en que aparecen dimensiones en las cuales ese mundo que aparece tan determinado se vuelve otra vez asequible, accesible, como un

mundo que no está tan determinado, que alguna cosa por hacer queda, que una decisión por tomar todavía es posible, y me parece que en ese sentido, no sabemos si es un granito de arena o es un montón, según a quién le preguntes, pero me parece que por ese lado va nuestro intento de trabajo ahí dentro (María José Rubin – registro 26 de septiembre de 2022).

A partir de lo que enuncia en esa entrevista, destaco que desde el PEC procuran tener en cuenta esos pequeños movimientos pedagógicos que pueden realizar y que producen efecto, como el hecho de preguntarle ciertas cuestiones a los estudiantes puede lograr un desplazamiento hacia la toma de decisión de una dimensión micro y que ello posibilita de algún modo operar en el mundo, donde la vida que aparecía determinada se troca en asequible. Un ejemplo concreto de ello es preguntarle a los estudiantes del Taller Colectivo de Edición cómo quieren firmar un texto escrito por ellos, donde entonces es posible afirmar que la firma emergería como un trazo de singularidad, como parte de una identidad auto-asignada, desactivando el ser hablado por los medios masivos de comunicación que producen un sentido común despectivo hacia los presos/delincuentes.

En cuanto a la docente Cynthia Bustelo (registro 27 de noviembre de 2019), respecto a cómo entienden la educación en el Centro Universitario Devoto, responde que existen distintos posicionamientos, y que ellos/ellas en el PEC comprenden a la educación como un derecho llave de otros derechos, como el derecho a la cultura, a la participación, el derecho a la comunicación. Según relata, se trata de que la universidad llegue a los lugares a los que tiene que llegar y a más lugares; se trata de romper los muros de distintas instituciones, las penitenciarias pero también la institución académica, esos muros rígidos, ortodoxos, como modelo de lo meritocrático y lo individualista, sosteniendo en cambio experiencias colectivas y comunitarias.

Respecto a la experiencia pedagógica en el marco del CUD, ella expone que tienen influencias de la educación popular, como por ejemplo, el poner en valor los saberes de las personas que están detenidas para la comprensión y también como estrategia de vinculación de los encuentros. Expresa que tienen a la palabra como un eje central, como testimonio, como generadora y posibilitadora, en tanto estrategia colectiva; todo aquello que tiene que ver con que los estudiantes sean productores y no meros receptores, que no sean estudiantes pasivos sino tener roles de creación, de producción, de subjetivación.

Según expone, se trata de la perspectiva según la cual el saber no es de los docentes ni de una sola persona, sino que los saberes son colectivos; la planificación de

lo afectivo como parte de la tarea pedagógica; también, expresa que no van a transmitir: todo ello es muy propio de la educación popular; no van a moralizar, tampoco a construir espacios románticos ni idealizadores. Añade que no es la tarea desde el PEC la pretendida resocialización, que no trabajan para la no reincidencia de los estudiantes. Ella expresa que apuntan hacia la educación emancipatoria, que se traduce en hacer más universales los derechos, a que las personas tengan otro tipo de horizontes de posibilidades en su vida, pero es una cuestión que se pone en tensión constantemente, porque colisionan con la lógica penitenciaria, la lógica de control, de disciplinamiento, que se plasma en todos los cuerpos: que no se pueden dejar la barba, no pueden dejarse el pelo largo, llegando a incidir en su identidad y en sus movimientos por el espacio.

Relata que a muchos presos les da miedo hablar con el terapeuta, porque el rol del psicólogo en la cárcel está totalmente desdibujado, es parte del servicio penitenciario: *las experiencias que tienen los presos, que aprenden en clase, tal vez hagan que vayan teniendo otro tipo de experiencias vitales* y entonces quieren dejar de medicarse y se lo dicen al psicólogo, y este último coloca la leyenda: *se resiste a la medicación*; en esa sintonía, de acuerdo a Bustelo, no se puede contar que uno está triste porque entonces no se estaría preparado para la reinserción, todo puede ser tomado en su contra, todo puede ser tomado como parte del tratamiento penitenciario; el espacio terapéutico ahí adentro está para otra cosa, no es como afuera, sino que es otro control, *para los sujetos presos ellos son policías*; la educación y el tratamiento penitenciario no deberían estar ligados.

Retomando la dimensión de la educación como práctica emancipatoria intramuros, se trata de apostar a que los estudiantes del CUD concienticen sobre las propias condiciones de clase, de aprendizaje; las condiciones contextuales con las que se encuentran allí en ese momento; concientización sobre sus derechos, sobre las condiciones materiales de existencia y que los llevaron hasta allí, que muchas veces tiene que ver con la vulneración de derechos: todo ello es algo que reflexionan mucho en los distintos talleres; pero el proceso y cada aprendizaje es personal (Cynthia Bustelo – registro 27 de noviembre de 2019). Sobre la experiencia pedagógica en el CUD y desde el PEC en particular, la misma persona manifiesta que se trata siempre de buscar sensibilizar, sobre diversas cuestiones que quizás ahí adentro de la cárcel los estudiantes no se las habían puesto a pensar y previamente tampoco; se trata de tomar a las ideas y conceptos como herramientas y que, así como un ladrillo sirve tanto para romper algo como para construir, así también sucede con las ideas.

Cuenta, además, que en el taller de educación popular, se trata de comenzar a pensar en la construcción del conocimiento, cómo se construye, qué saberes se legitiman socialmente y por qué, la explicitación de la educación popular como herramienta política, para repensar y repensarnos, *quiénes somos*, repensarnos ahí en ese lugar y en el mundo también, y pensar los recorridos educativos no en términos formales sino en todo lo que han ido adquiriendo. Reflexiona, también, que se trata de preguntarse sobre qué otros lugares se aprende: se aprende en un club, se aprende en la calle, se aprende en una marcha, en un aula pero también afuera, que un aula puede ser el aula de una cárcel y que también hay aula en el pabellón si uno desea y cómo pensar que esas herramientas les pueden servir para cuestiones que suceden en la vida cotidiana tanto en la cárcel como en el afuera. Bustelo refiere que las herramientas conceptuales son pensadas en tanto instrumentos que fueron dando distintos referentes que se dedicaron a contar las cuestiones de las pedagogías críticas, como por ejemplo, Freire, cuando mencionan la construcción colectiva del conocimiento; de que quien enseña también está aprendiendo y quien aprende también está enseñando; de las cuestiones de la educación bancaria por un lado, y la educación problematizadora, por otro; de la importancia del saber de experiencia, de experiencia de vida, para construir otros saberes y la legitimación de esos saberes que cada quien trae, de las historias personales, singulares, para pensar en historias colectivas. Se trata, para ella, de problematizar sus experiencias, sus supuestos, de esos dinamizadores que lo que básicamente propician sobre todo es preguntar y preguntarse, donde no hay respuestas correctas. Es decir, que se diferencian respecto a un punto que mencioné en este trabajo acerca de la lógica que impera en la educación bancaria que es la del aprendizaje unívoco (correcto o no correcto), que en última instancia no hace más que reproducir la oposición binaria de lo permitido y de lo prohibido (Foucault, 2002). Se trata, en los talleres, también de que puedan reflexionar sobre sus biografías, para problematizar sus recorridos de vida en general y desde una perspectiva crítica, sobre por qué están presos pero no las causas penales sino por qué situaciones de la vida, materiales y simbólicas, hicieron que esa persona esté allí como una cuestión más general, que involucre las dimensiones subjetivas, emocionales, de la historia de vida, de la historia familiar.

4.4.3 (Re)Politización y (re)apropiación de la autobiografía en una trama colectiva

En este apartado se expone brevemente el concepto *(re)politización y (re)apropiación de la autobiografía en una trama colectiva*, que consiste en explorar sobre cómo las prácticas pedagógicas en contexto de encierro posibilitarían una repolitización y una reapropiación de las biografías de los estudiantes presos dentro de una trama colectiva.

En principio, se prestó atención a la palabra de un ex-estudiante del Centro Universitario Devoto, que reflexiona sobre su experiencia como estudiante universitario en situación de encierro:

Esos conocimientos me fueron sumando herramientas. ¿Viste? de reflexión, de pensamiento. Y fue muy fuerte, digamos, comprender cómo lo que aparenta, lo que aparentemente, lo que percibimos como como elecciones o decisiones en nuestra vida son construcciones y cómo en definitiva nosotros no somos sino sujetos contruidos, contruidos por una época, por una historia, por un sistema económico, social, político, en el que el cual... Y esto me sirvió de mucho, me abrió otra perspectiva. Y verdaderamente yo creo que pude reflexionar respecto de mí mismo, de mi historia, de mi vida. Y también bueno, de todo lo sistémico que atraviesa, que nos atraviesa a todos como sujeto (Sujeto C – registro 23 de diciembre de 2020).

En ese sentido, a partir de la entrevista realizada, se puede percibir cómo operaría la (re)politización y (re)apropiación de la biografía del Sujeto C en una trama colectiva, en cuanto a su decir sobre el sujeto constituido por una época, por una historia, por un sistema económico, social y político, donde emerge también una cierta idea de subjetividad, la persona como construcción y, con ello, mediante su propia articulación, menciona que la educación propició el reflexionar sobre sí mismo, acerca de su historia y de su vida. Además, expresa cómo la experiencia educativa le abrió otra perspectiva. Ello podría implicar una re-lectura sobre su historia personal, quizás el percibirse como construcción posibilita no meramente el no autoculparse plenamente sino también producir el mundo de lo posible y no sólo de lo dado, de lo que ya es (Guattari, 2013). En una segunda entrevista, consultado también sobre su experiencia pedagógica en el Centro Universitario Devoto, el mismo sujeto reflexiona:

Yo creo que de estas cosas que estamos hablando, [la experiencia del CUD lo ayudó] a tomar conciencia de uno como un sujeto social, como un actor social dentro de un sistema, y dentro del sistema, de ese sistema dentro de un país dependiente, en el armado internacional, digamos, me parece que tomar conciencia de uno, no como un individuo aislado sino como parte de una de una sociedad, en un momento histórico determinado, en un sistema económico, político y social determinado, es un salto en la conciencia muy importante (Sujeto C – registro 5 de junio de 2023).

Resulta interesante la palabra de esta persona, que reflexiona sobre cómo la experiencia educativa en el marco del Centro Universitario Devoto colaboró en el proceso según el cual pasó a saberse como un sujeto social y no como un individuo aislado, a la vez que en su relato vincula la educación a la toma de conciencia, lo que constituiría un rasgo de las pedagogías críticas.

Por su parte, en la entrevista realizada al informante clave Juan Pablo Parchuc, se le preguntó por el concepto *(re)politización y (re)apropiación de la autobiografía en una trama colectiva* respecto a si él considera que dicho concepto opera en la experiencia pedagógica de los estudiantes en situación de encierro punitivo. Responde afirmativamente:

Sí, porque muchas veces lo que da también la educación universitaria es esto... compartir un espacio de producción de conocimiento crítico, poder incluir la propia biografía en una historia más amplia, conocer los procesos sociales que de alguna manera tocan de manera directa o indirecta al encarcelamiento o a la forma de organización de la justicia penal. Y todo eso es un modo de politizar la propia la propia vida, la propia biografía, y la existencia, y eso incluso lo dicen muchas veces, hay entrevistas en las que hablan principalmente de que *en la universidad en la cárcel aprendí a ser un sujeto político*, por ejemplo. O *aprendí a politizar lo que me pasaba*. Te lo dicen en esos términos incluso (Juan Pablo Parchuc – registro 15 de septiembre de 2022).

4.5 Una aproximación a la pedagogía de la cárcel⁵

Durante la investigación llevada a cabo se llegó a un concepto que, luego de un cierto rumiar epistémico, podría ser enunciado como *la pedagogía de la cárcel*, dado los componentes pedagógicos que es posible hallar en la cuestión carcelaria a la vez que presento a la prisión misma como pedagogía, más allá de su materialización como castigo, según lo abordado en esta tesis. Para este primer acercamiento también analizo una normativa que atañe a la temática. Posteriormente, en este mismo apartado, reflexiono brevemente sobre las posibilidades de la educación emancipatoria en contextos de encierro.

Un primer acercamiento que puede encontrar una resonancia temática aunque con otras implicancias, una primera potencial vinculación semántica con la cárcel como pedagogía puede ser hallada en la elaboración de Rita Segato (2003). En su texto, la autora aborda la pedagogía de la irresponsabilidad, donde señala que se le aplica al preso un estado de minoridad, y el tutelado, que aparece como no dueño de su cuerpo ni de su conciencia, es infantilizado por la reducción cotidiana de su voluntad. Y es en esa condición infantil que resulta imposible ser responsable, por lo que las instituciones totales y la cárcel específicamente son *la escuela* que produce y reproduce una comunidad de sujetos irresponsables (Segato, 2003).

Además, parte de la complejidad de la temática de estudio en esta tesis consiste en la perspectiva sostenida en la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad 24660, según la cual se confecciona un tratamiento individualizado para los presos que deben demostrar *buena conducta* para avanzar en la progresividad de la pena y obtener la libertad (Pérez, 2022a). En este trabajo se utilizará el término compuesto *pedagogía de la cárcel* para señalar el componente pedagógico que es posible hallar en las lógicas y dinámicas de la prisión que atraviesan toda la cárcel y que va más allá del tradicional ámbito de la pedagogía según el entendimiento común. Un elemento a considerar, como parte de la *pedagogía de la cárcel*, será la cuestión de la calificación de la conducta y del concepto y cómo operan éstas en el marco del encierro punitivo.

⁵ Resultados parciales de este apartado fueron publicados como artículo en el Dossier de la *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 2023, vol. 2, Nro. 18, bajo el título: La pedagogía de la cárcel y las posibilidades de la educación emancipatoria en contexto de encierro. Revista de la Universidad Nacional de Rosario. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/791>

En la legislación argentina, antes de la modificación de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, llevada a cabo en 2011 (Ley 26695), existían dos sentidos explícitos y contradictorios sobre el objetivo de la educación en contextos de encierro. En primer término, la Ley 24660/96 define la educación y el trabajo en tanto pilares para la resocialización de los sujetos privados de su libertad, designando al Servicio Penitenciario como responsable de su gestión mientras postulaba llevar a cabo un tratamiento individual para los prisonizados con cierta progresividad en el régimen penitenciario (Pérez, 2022b). La mirada correctiva de las filosofías *re* (resocialización, reinserción y readaptación de los detenidos) opera como su marco teórico y su argumento ideológico, aunque estudios múltiples de diversas disciplinas cuestionen su capacidad terapéutica (Pérez, 2022b).

En segundo término, la Ley Nacional de educación 26296, promulgada en el año 2006, presenta un capítulo particular sobre la Modalidad Educativa en Contextos de Encierro (el XII), comprendiéndola como un Derecho Humano fundamental. Ello significa que la educación deja de ser entendida como una herramienta para la resocialización de los sujetos privados de libertad, para ser comprendida como un derecho humano, por lo cual, debe ser garantizada sin ser sometida a intereses correccionales (Pérez, 2022b). La modificación de la Ley 24660/96, por medio de la Ley 26695 en el año 2011, se refirió especialmente al capítulo relacionado a la educación, para ratificar que se la concibe en tanto un derecho y no como un pilar del tratamiento resocializador. No obstante, un punto en tensión se halla en que los agentes del Servicio Penitenciario son quienes deciden cómo son administrados los accesos de los sujetos privados de su libertad a los espacios educativos y, asimismo, son los responsables de confeccionar los informes de conducta para presentar en los juzgados, por lo que persiste una mirada correccional, a pesar de las modificaciones en las normativas (Pérez, 2022b).

En el artículo primero de la Ley 24660/96 se menciona la noción de reinserción social, dejando en claro que se trata del principal objetivo que persigue el tratamiento. El artículo 1 menciona que

La educación de la pena privativa de libertad, en todas sus modalidades tiene por finalidad lograr que el condenado adquiera la capacidad de comprender y respetar la ley procurando su adecuada reinserción social, promoviendo la comprensión y el apoyo de la sociedad. El régimen penitenciario deberá utilizar de acuerdo con las circunstancias de cada caso, todos los medios de

tratamiento interdisciplinario que resulten apropiados para la finalidad enunciada (Ley 24660, 1996).

Para llevar a cabo ese objetivo, la ley propone un tratamiento individual y obligatorio bajo un régimen penitenciario, que será basado en la progresividad del sujeto privado de su libertad. Tal progresividad consiste en las siguientes fases: 1) período de observación; 2) período de tratamiento; 3) período de prueba; y 4) período de libertad condicional. Según el Decreto 396/99, se propone la modalidad en la cual será reglamentada la Ley de Ejecución Penal 24660/96, donde el proceso de observación no deberá superar los 30 días y llegará a su fin con la confección de la historia criminológica (Pérez, 2022b). Ese documento resulta de primordial importancia, ya que allí son establecidos los objetivos del tratamiento individual que el sujeto privado de su libertad deberá cumplir para acceder a las siguientes etapas de la progresividad en las fechas estipuladas, donde ocupa un lugar de relevancia la participación del condenado en la redacción del documento, que es retomado en los artículos 10 y 11 del Decreto 396/99:

Artículo 10:

En el proyecto y desarrollo del programa de tratamiento se considerarán las inquietudes, aptitudes y necesidades del interno, a fin de lograr su aceptación y activa participación. A tales efectos, los integrantes del Servicio Criminológico deberán mantener con el interno todas las entrevistas que sean necesarias, explicándole las condiciones para ser promovido en la progresividad del régimen y el mecanismo para la calificación de la conducta y el concepto.

Según lo precisado, es de vital envergadura la cooperación y cierto tipo de involucramiento de los sujetos privados de su libertad en el proceso; no obstante, acorde a Camila Pérez (2022b), el artículo 10 resulta ambiguo ya que, por un lado, puede parecer loable producir un dispositivo de escucha que considere las inquietudes, aptitudes y necesidades de los condenados; sin embargo, los fines de esa escucha distan de ser desinteresados. Más bien, según la autora, parece tratarse de un proceso coercitivo para que el sujeto acepte el tratamiento propuesto, lo entienda y se comprometa a cumplirlo, orientado a que el sujeto privado de libertad comprenda el proceso que le es requerido para transformarse de manera progresiva en un ciudadano dispuesto a no romper nuevamente la ley.

Por otro lado, la normativa parece obviar la asimetría de poder en el marco de las entrevistas propuestas, pues considera que la información que brinde el sujeto privado de su libertad será tomada en cuenta por los agentes penitenciarios para configurar su historia criminológica y proponer su consecuente tratamiento individual, sin problematizar que serán esos mismos agentes los responsables de gestionar dicho tratamiento (Pérez, 2022b). Luego del período de observación, le sigue el de tratamiento, que será la fase más extensa del proceso, en la cual se llevarán adelante las actividades necesarias para alcanzar la reinserción social. Acorde a lo propuesto en el Decreto 396/99, su ejecución es dividida en tres etapas: socialización, consolidación y confianza (Pérez, 2022b). Durante el proceso de socialización, el Consejo Correccional deberá fijar en un plazo de 15 días las pautas del tratamiento individual del condenado, incluso el estado de salud psicofísica y el tratamiento, su capacitación, sus actividades laborales y educativas, culturales y recreativas, y el desenvolvimiento de las relaciones sociales y familiares (Pérez, 2022b).

De acuerdo a la misma autora, las nociones de buen concepto y buena conducta son resaltadas para comprender cómo la educación queda presa en la lógica correccional, que es gestionada y evaluada por los agentes del Servicio Penitenciario. Así, los artículos de la Ley 24660 las definen del siguiente modo:

Artículo 100. El interno será calificado de acuerdo a su conducta. Se entenderá por conducta la observancia de las normas reglamentarias que rigen el orden, la disciplina y la convivencia dentro del establecimiento.

Artículo 101. El interno será calificado, asimismo, de acuerdo al concepto que merezca. Se entenderá por concepto la ponderación de su evolución personal de la que sea deducible su mayor o menor posibilidad de adecuada reinserción social.

Artículo 102. La calificación de conducta y concepto será efectuada trimestralmente, notificada al interno en la forma en que reglamentariamente se disponga y formulada de conformidad con la siguiente escala: a) Ejemplar; b) Muy buena; c) Buena; d) Regular; e) Mala; f) Pésima.

Sobre la conducta, el artículo 58 señala que las evaluaciones mensuales deberán ser presentadas de manera trimestral al Consejo Correccional y que, según las infracciones disciplinarias sancionadas, podrán llevarse a cabo las siguientes disminuciones: 1) faltas leves: ninguna o hasta un punto; 2) faltas medias: hasta dos

puntos; 3) faltas graves: hasta cuatro puntos (art. 59) (Pérez, 2022b). El trabajo de esta autora resulta de vital importancia porque señala un aspecto a destacar. Mientras que según algunos autores la calificación de conducta resulta un parámetro objetivo en la medida en que, si el sujeto privado de su libertad no posee ninguna sanción, no se podría disminuir su puntaje, y la calificación de concepto parecería responder a parámetros más subjetivos, ya que se asocia con las observaciones de los agentes penitenciarios y ello resulta de difícil control para los sujetos privados de libertad y su defensa. Tal distinción, según la autora, no resulta tan clara ya que, a partir de sus observaciones, las sanciones que se aplican a los sujetos privados de su libertad incluyen siempre criterios subjetivos del personal penitenciario. Según los estudios de la misma autora, algunos estudiantes del Centro Universitario San Martín (CUSAM) expresaron haber perdido la conducta por tener sanciones por la portación de un celular o por haber estado implicados en una pelea en el pabellón, aun cuando no hubiesen sido ellos quienes comenzaran el conflicto. Finalmente, esta autora, respecto de la calificación de concepto, propone interrogantes reflexivos e inquietantes acerca de cómo se espera que debería proceder el personal penitenciario de la sección de educación, para evaluar el grado de dedicación y el aprovechamiento que el sujeto privado de libertad experimentaría en sus clases:

¿se espera que el personal penitenciario ingrese al aula periódicamente para registrar las preguntas de los estudiantes a los docentes y así evaluar su participación? ¿Cómo se recepcionaría en el aula la presencia de un agente penitenciario que tiene la responsabilidad de evaluar el comportamiento de los estudiantes para calificarlos? En el caso de que los estudiantes solo se limitaran a escuchar la exposición del docente, en lugar de interactuar con él, ¿esto sería tomado como un signo de aprovechamiento correcto? (Pérez, 2022b).

Tales inquietudes pretenden visibilizar las tensiones que plasma la Ley 24660/96 entre el espacio carcelario y el territorio educativo, y confirman la subjetividad de los parámetros propuestos para llevar a cabo la evaluación de la buena conducta de los sujetos privados de la libertad. Para acceder al período de prueba, uno de los requisitos es tener en el último trimestre conducta muy buena (ocho) y concepto muy bueno (siete) como puntajes mínimos. Por otra parte, respecto a cuál sería la recepción en el aula sobre la presencia de un agente penitenciario, la cuestión se agrava ya que, a diferencia del CUSAM (en la que se basa la experiencia de la autora), en el Centro Universitario Devoto no se permite que los agentes penitenciarios estudien allí.

Se comprende por *pedagogía de la cárcel* entonces la percepción acerca del buen preso o el mal preso, el preso que se porta bien o el que incumple las reglas, entendiendo por el primero a aquél que es dócil, que obedece los reglamentos carcelarios que son absolutamente “arbitrarios y absurdos” (Claudia Cesaroni – registro 26 de septiembre de 2022). Según Cesaroni, ello refiere al régimen carcelario que opera en tanto un “*perverso juego de la oca*”: el denominado sistema de progresividad de la pena, que implica calificaciones de conducta y de concepto, donde las calificaciones de conductas están vinculadas al cumplimiento del reglamento, a no tener sanción, y para no tener esta última se debe ser un preso dócil⁶, adaptado; “en plena dictadura se utilizaba esa terminología: fácilmente adaptable, difícilmente adaptable” (Claudia Cesaroni – registro 26 de septiembre de 2022). “*Esos términos ya no se utilizan necesariamente en sí, pero esa ideología tratamental continúa existiendo, donde la cárcel comenzó a ser configurada como un espacio para la corrección de las personas que comenten delitos porque presentan algún problema de adaptabilidad social, desde una visión positivista*” (Claudia Cesaroni – registro 26 de septiembre de 2022).

Por su parte, en la consulta realizada a la informante clave Jimena Andersen, la entrevistada refiere que

el espacio carcelario debe garantizar medidas de seguridad, que nunca se terminan de definir del todo (...) Sobre ellos [los prisonizados] no prima la mirada de cómo garantizarle derechos a estas personas, sino cómo hacer que cumplan su condena (...) Después, también es la observación de su conducta pretendiendo que cumplan determinados ideales de conducta puestos desde afuera arbitrariamente y que esa evaluación, ese juzgamiento de las conductas de las personas presas que están totalmente fuera de contexto siempre... son una abstracción, *bueno, tenés que hacer esto, esto, esto, fijate cómo lo vas a hacer*. No se evalúa ningún otro factor de contexto ni afuera de la cárcel ni adentro, a veces el discurso jurídico plantea esta mirada del individuo bien liberal de que parece que el preso/la presa no estuviera en la cárcel, como si estuviera en un lugar que puede decidir, y acá y allá, anotarse, acceder, cursar, ir a trabajar, o sea el contexto queda totalmente desdibujado, y entonces exigen

⁶ En los hospitales psiquiátricos muchas veces se coloca en las historias clínicas de los sujetos internados la leyenda *paciente dócil*, en tanto signo positivo. En cambio, Franco Basaglia (1970), referente internacional de la desinstitucionalización/desmanicomialización, exponía que habría que despertar algo de violencia en el paciente internado, que debía rebelarse contra el sistema que lo oprime, contra la violencia institucional. En ese mismo punto la docilidad no puede ser un signo positivo sino todo lo contrario, ya que la docilidad sería un signo negativo por el aplastamiento institucionalizante.

cuestiones que muchas veces son muy difíciles de cumplir (Jimena Andersen – registro 31 de marzo de 2023).

Por otra parte, consistente con el movimiento de mercantilización del conocimiento, de la educación y de los derechos, sólo pueden asistir a clase en la cárcel aquellos que tienen *conducta*, donde la escuela aparece entonces como premio y el no asistir a las aulas en tanto castigo (Frejtman, 2008). Cabe destacar que la cárcel procura docilizar a todos los presos. En este sentido, el sostenimiento e irrigación del control está signado primordialmente con relación a una clasificación simbólica que el servicio penitenciario efectúa:

de todas las personas alojadas en el penal: hay ‘presos buenos’ y ‘presos malos’. Los primeros son los que cuentan con prioridad para acceder a los espacios del penal entre los cuales se encuentra el Centro Universitario, en su defecto los ‘presos malos’ suelen encontrarse con múltiples obstáculos formales e informales para acceder a estos espacios (Gutiérrez, 2012, p. 23).

Además, según Gutiérrez (2012), son los malos presos los que de un modo u otro buscan o logran resistirse al disciplinamiento que procura el servicio penitenciario, son aquellos que aún presentan un margen de autodeterminación subjetiva.

Retomando, entonces, *la pedagogía de la cárcel* es tal no sólo por lo desplegado líneas arriba, sino que va más allá. La selectividad del sistema penal (Zaffaroni, 1998), es decir, la fácil captación de ciertos sectores (empobrecidos, vulnerados) y no otros que llenan las cárceles latinoamericanas; los tratos crueles y degradantes hacia los presos; las condiciones materiales a las que los confinados están sujetos, que viven cotidianamente y que activamente son producidas por el dispositivo carcelario (Alcira Daroqui – registro 15 de septiembre de 2022) permiten arrimar una cierta búsqueda, a través de agentes concretos, por una pedagogización del comportamiento desviado, aunque no ya para readaptarlo, reeducarlo y/o como resocialización como pretendía la criminología positivista, sino más bien en tanto una pedagogía de la crueldad (Segato, 2018). Una pedagogía de la crueldad que es tal, en el sentido de las violencias que el sistema penitenciario ejerce sobre los sujetos privados de la libertad y la cosificación de su existencia, por medio de las arbitrariedades que moviliza, los traslados compulsivos de presos que realiza, las requisas humillantes que efectúa, las malas condiciones de vida y alimentación en general y de salud en particular que materializa, y la mercantilización de los derechos (Alcira Daroqui – registro 15 de septiembre de 2022), además de una

invisibilización generalizada de todo ello como forma de continuar con esos modos de gobierno intramuros. Es, también, una pedagogía de la crueldad, porque tiende a reducir a nada la vida de los presos a la vez que somete al aislamiento a los ciudadanos a través de una desensibilización por el sufrimiento de los otros, producto del desatamiento aparentemente ilimitado del capital que parece apropiarse hasta del último aliento vital (Segato, 2018).

En otro orden de ideas, en este apartado se plantea el interrogante por las posibilidades reales de la educación emancipatoria o pedagogías críticas en contexto de encierro. En primer lugar, existen diversos debates contemporáneos respecto a las pedagogías críticas, sus prácticas y corrientes al interior de éstas y algunos acuerdos comunes respecto a sus soportes ideológicos. Con *pedagogías críticas* o *educación emancipatoria* se alude a las prácticas que se elevan en tanto fruto crítico respecto a la *educación bancaria* (Freire, 1975), aquella que fue caracterizada por Paulo Freire (1975) como burocrática, mecánica y mecanizante de las relaciones asimétricas de poder entre docente, quien se posiciona como único poseedor del saber, y los educandos, que son situados en roles pasivos, en cuanto a meros receptores. Pero las escuelas y las universidades pueden ser espacios para que se coproduzcan saberes críticos y coadyuven a la conciencia política, y para ello emergen las pedagogías críticas. Según McLaren (2012), la pedagogía crítica se erige como una corriente liberadora en la educación, en tanto un modo de lucha dentro y contra las normas sociales y las fuerzas que edifican el proceso de educación. Se trata de poner en evidencia cómo las subjetividades están siendo configuradas a partir de cada una de las partículas que resultan de la descomposición de las fuerzas productivas, de la sobreacumulación y las infladas promesas de las relaciones capitalistas globalizadas (McLaren, 2012).

Desde las pedagogías críticas, el eje se halla en la discusión sobre cómo propender hacia la transformación social por medio de praxis críticas diversas y solidarias, que pongan en cuestionamiento el orden social existente y la naturalización del existir-oprimidos, que revisibilicen los vínculos entre conocimiento y poder y que coloquen la acentuación en las mediaciones culturales e ideológicas que existen entre las condiciones materiales de una desigual sociedad y la conformación de la conciencia de los sujetos en esa sociedad (Apple, 2008). Se trata de asumir y denunciar que la forma en que está estructurado el conocimiento en las instituciones educativas en general se encuentran vinculadas íntimamente con elementos de control social de una sociedad, donde las

formas de captación y comprensión y los recursos culturales que las instituciones educativas seleccionan y organizan se hallan vinculados dialécticamente con los tipos de conciencia conceptual y normativa requeridos por una sociedad estratificada (Apple, 2008).

Ahora bien, y en segundo lugar, ¿qué sucede con la educación en cárceles? ¿Qué intersticios se abren como *posibles* en un espacio opresivo y degradante como la prisión? ¿Hay acaso una instancia propiciatoria para la coconstrucción de procesos que permitan la coproducción de una paulatina conciencia crítica? El estudio llevado adelante en esta investigación muestra una doble lectura en tensión, con dos polos opuestos de interpretación, donde lo que se desprende de las entrevistas a docentes, ex-estudiantes y a informantes clave es la dimensión del pensamiento complejo (Morin, 2007) en cuanto a las contradicciones, ambivalencias, lo plurívoco, lo rugoso, la multiplicidad y lo inacabado de fenómenos, relaciones y el mundo. Por ejemplo, según la docente María José Rubin (entrevista – registro 14 de noviembre de 2019), la prisión es un lugar en el que predomina la sobrepoblación de presos, y ello constituye una peligrosidad potencial, por lo que el sistema penitenciario opera con la lógica de dividir y aislar a los presos constantemente, para que no puedan constituirse como una fuerza de enfrentamiento organizada.

Al mismo tiempo, según la misma persona, ante el interrogante que se le formuló respecto a qué pensaba: ¿para qué sirve la cárcel? respondió que

sirve para sostener el *statu quo*, sirve para sostener una especie de esclavitud moderna, totalmente legitimada, sirve para que las cosas sigan como están y nada cambie, sirve para que el que la tiene por el mango la siga teniendo, y sirve para destruir muchas cosas y sirve para que se olviden muchas cosas; la cárcel es un muy buen instrumento para que muchos saberes se destruyan..., obviamente no le sirve a nadie de los que están adentro (María José Rubin – registro 14 de noviembre de 2019).

Para la docente Cynthia Bustelo (entrevista – registro 27 de noviembre de 2019), desde la práctica educativa intramuros procuran construir lazos de solidaridad, relaciones de cooperación, vínculos autogestivos, armar trama comunitaria allá dentro, lo que colisiona fuertemente con la segregación que pretende y, muchas veces, logra instalar el servicio penitenciario por medio de las requisas, los tratos crueles y degradantes, la arbitrariedad y los traslados compulsivos de presos (Daroqui, López, Motto y Andersen,

2021b). Sin embargo, además de las prácticas y aspectos deteriorantes de la subjetividad en contexto intramuro, también existen algunas experiencias que posibilitan efectuar diversos *usos de la cárcel* que propician disminuir el deterioro y la angustia producidas por las condiciones de encierro (Kalinsky, 2006). Es decir, que se trata de que las dinámicas de la cotidianeidad de encierro que producen lógicas de administración de la violencia y jerarquización (Ángel, 2015) no obturen del todo aquello que pueda operar como posibilidad, aún en potencial. Un ejemplo de ello lo constituyen las experiencias educativas en cárcel, que muchas veces permiten explorar en la disponibilidad del horizonte de sentido en los estudiantes que se hallan presos. Existen casos concretos que muestran, tal como la experiencia de distintos centros universitarios en cárcel en Argentina desde elaboraciones escritas, cómo la educación universitaria en contextos de encierro ocupa un lugar primordial en las prácticas cotidianas que desarrollan los estudiantes en una prisión, donde esas prácticas implican la posibilidad de producción de una subjetividad transformadora respecto a su situación de encierro (Tejerina, 2016).

De todos modos, existe una tensión constante: la educación en contextos de encierro se constituye en tanto campo social atravesado por el antagonismo entre las normativas que la definen como un derecho de todos/as, y por ello también para los sujetos privados de libertad y, del otro lado, la definición que proponen las filosofías *re* (resocialización, readaptación, reeducación, etc.) (Pérez, 2021). Estas últimas han sido y vienen siendo cuestionadas en cuanto a su supuesta capacidad terapéutica (Pérez, 2022b).

Para Cynthia Bustelo (registro 27 de noviembre de 2019), la educación en cárcel está allí no sólo en tanto derecho sino también como un derecho-llave de otros derechos, como el derecho a la cultura, la participación, el derecho a la comunicación. Según la docente María José Rubin, ante el interrogante sobre ¿cómo se pone en juego el carácter emancipador de la educación, en un contexto de encierro?, su respuesta consistió en declarar:

Me parece en un principio que la posibilidad de ejercer un derecho hasta ese momento negado ya tiene algo de emancipador; el poder hacer uso de la palabra y hacer uso de la escritura, y poder autodefinirse, y no seguir siendo hablado por los medios hegemónicos, eso es profundamente emancipador, poder decir quién soy yo, y sobre todo poder decírselo a gente que viene de afuera, también hace que la autopercepción sea otra. Uno es un poco con quien habla; lo importante es que puedas decir quién sos y no repitas, no repliques

los prejuicios habituales y no te autocerces libertades (María José Rubin – registro 14 de noviembre de 2019).

En cambio, acorde a Alcira Daroqui, ante la pregunta que le fue formulada: ¿cómo es esa coexistencia de al menos dos lógicas en principio diferentes, de una institución dentro de la otra, cómo se ponen en juego las lógicas, las de la Universidad en la cárcel y la de la cárcel, y qué particularidades se dan en esa imbricación? En la entrevista, ella respondió:

No sé si hay dos lógicas tan diferentes. Me parece que al interior de la práctica universitaria en la cárcel ingresó fuertemente la mercantilización de derechos por beneficios. Es decir, [la educación] es parte del sistema punitivo, donde la Universidad va a poder hacer en la cárcel lo que más o menos el sistema penitenciario permita (Alcira Daroqui – registro 15 de septiembre de 2022).

Además, según la misma persona,

la Perspectiva de derechos en la cárcel no existe. En la cárcel no hay derechos. Ninguno. Lo que hay es posiblemente lo que yo te estoy diciendo, este sistema punitivo-premial: te doy o te quito, pero cuando te doy no es que te estoy reconociendo un Derecho, te doy porque yo tengo el poder soberano de darte. Ese es el poder penitenciario. O te quito, que también tengo el poder soberano de quitarte todo... cuando digo todo...todo (Alcira Daroqui – registro 15 de septiembre de 2022).

Cambiando el eje de enunciación, respecto a un ex-estudiante del CUD, cuando se le preguntó qué le sucedió con esa experiencia educativa, para qué le sirvió, respondió:

A mí me sirvió mucho para poder defenderme, en cuanto a la cantidad de violaciones institucionales o de vulnerabilidad que había, en cuanto a todos los derechos que cualquier persona tiene que tener, ya sea en el medio libre o estando privado de la libertad; entonces era una manera de rodearme de gente que luchaban el día a día por los derechos, y de aferrarme a eso, de poder ser como un vocero y poder transmitírselo a los demás, y de yo sentirme fuerte...cuando tenía que ir a reclamar por algo que consideraba que era injusto, tenía las herramientas para hacerlo, y todo eso me lo brindó el retomar el estudio, y el rodearme de compañeros que venían desde hace mucho tiempo en el sindicato, de pibes que conocían muy bien las leyes de trabajo, la ley de

la reforma 24660, entonces eso a uno le permitió...me pude *poner bicho*⁷, en ese sentido, porque yo había cosas que no sabía nada de nada,...entré...con una mano delante y una mano detrás, y a medida que fue pasando el tiempo iba agarrando letra, fui absorbiendo aprendizaje, y eso me permitió para todo el tiempo que estuve detenido..., incluso denunciar a un montón de áreas, llevar a un montón de personas del Servicio Penitenciario a través de un hábeas corpus a declarar a un juzgado, por las condiciones que había, por las irregularidades que habían permanentemente, porque es un sistema bastante cínico y siniestro...y la vida ahí no se desenvuelve como en el medio libre, vos tenés alguna necesidad de que te atienda el área médica y por momentos te podés estar muriendo en una cama todo retorcido y no te dan ni bola...yo creo que a veces hasta a un perro lo tratan mejor. Entonces eso era una manera de saber cómo uno accionar...para que te den un poco de bola, porque si no; yo he visto pibes que han salido con tuberculosis, pibes que han perdido la vida por no tener atención médica adecuada, y después en cuanto a la educación...si fuese por el Servicio Penitenciario ni te dejan acceder a eso, porque cuál es el peligro grande que ellos dicen? Y a éstos los dejás que vayan a estudiar, empiezan a tomar cada vez más fuerza, empiezan a conocer muchos derechos, entonces empieza a protestar uno, protestan dos, protestan tres... entonces eso lo ven como un peligro (Sujeto A – registro 18 de diciembre de 2019).

En este sentido, la dimensión normativa acerca de la educación en contextos de encierro postula un horizonte de acción para los individuos que transitan ambas instituciones (Pérez, 2022b). Sin embargo, el cotidiano acceso a los espacios educativos es ponderado en tanto beneficio, regulado por un sistema de premios y castigos aplicados por los agentes penitenciarios, donde las acciones administrativas básicas para que los sujetos privados de su libertad puedan acceder a estudiar son gestionadas por decisiones del personal penitenciario, tanto facilitadas como obstaculizadas (Pérez, 2022a).

También, la educación en contexto de encierro atañe a generar los espacios para otorgarle un marco más amplio a la biografía personal, poder ubicar la biografía en una trama social (María José Rubin – registro 14 de noviembre de 2019) (lo que en esta tesis es considerado como *re-politización y re-apropiación de la autobiografía en una trama colectiva*), en un momento histórico, (continúa)

⁷ Se refiere a que se pudo *avivar*, en el sentido de avisparse.

tus viejos se quedaron sin laburo...ahora es en el Macrismo, antes era en la dictadura, en el *Menemato* (época en el que gobernó como presidente de la nación Carlos Menem y también se denominó como Menemismo), en ese momento tal vez podrías haber tomado otra decisión, pero ¿realmente podrías haber tomado otra decisión? ¿Sabías que había otras opciones? Y ahora que pasaste por la Universidad, ahora que ves que hay algo que es el Estado, que no es que flotabas en el espacio sin dirección, hay algo que es el Estado, que tenía que garantizar determinados derechos que no garantizó; ahora estás acá, en el lugar más insólito del mundo para que te garantice un derecho pero bueno (María José Rubin – registro 14 de noviembre de 2019).

Finalmente, ante la pregunta a la misma docente sobre ¿qué derecho para vos no garantizó el Estado?, respondió:

Muchas veces no garantizó el derecho a la educación, otras veces no garantizó el derecho a la vivienda digna, otras veces no garantizó el derecho al trabajo, todos (los derechos) los más importantes, los Derechos Humanos. Entonces cuando no te garantiza todo eso, no se te ocurrió juntar cartón toda tu vida, toda tu vida se te ocurrió algo que era más rápido, y tenías a mano una 9 milímetros, bueno, *ni es tu culpa ni no es tu culpa*, digamos. Y somos conscientes de que la universidad no cambia automáticamente la vida de la gente en términos materiales-financieros; sí le cambia la vida de otra manera, y seguro que ese cambio puede permitir que ocurran otros (cambios) (María José Rubin – registro 14 de noviembre de 2019) (el destacado me pertenece).

Uno de los nudos-problema primordiales de la educación en cárceles refiere a que en esta última institución todo tiende a ser mercantilizado, y el derecho a la educación en prisiones –a pesar de leyes existentes que así lo establecen– entonces es tornado según la lógica de premios-castigos, abordando la educación como beneficio y no como derecho (Daroqui, López, Motto y Andersen, 2021b). Si mezcláramos las distintas voces en este trabajo al modo de un caleidoscopio epistémico, ello posibilitaría observar que no llegamos a una consideración exacta ni cerrada. Sin embargo, pueden ser señaladas algunas reflexiones a partir de los distintos extractos recuperados y de articulaciones efectuadas:

1) Si se asume el paradigma de la complejidad (Morin, 2007), como expresé anteriormente en este trabajo, donde lo plurívoco, lo contradictorio, la multiplicidad, lo rugoso y lo ambivalente puede tener lugar, una misma experiencia puede resultar

fructífera, según fragmentos de sujetos que estuvieron presos y, al mismo tiempo, obtener una significación completamente distinta, como lo expresó Alcira Daroqui respecto a la educación en contexto de encierro, como cuando afirmó que la Universidad va a poder hacer en la cárcel lo que más o menos el sistema penitenciario permita y, a la vez, destacó que:

la Perspectiva de derechos en la cárcel no existe. En la cárcel no hay derechos. Ninguno. Lo que hay es posiblemente lo que yo te estoy diciendo, este sistema punitivo-premial: te doy o te quito, pero cuando te doy no es que te estoy reconociendo un Derecho, te doy porque yo tengo el poder soberano de darte. Ese es el poder penitenciario. O te quito, que también tengo el poder soberano de quitarte todo... cuando digo todo...todo (Alcira Daroqui – registro 15 de septiembre de 2022).

- 2) A partir de una de las citas de la entrevista a María José Rubin, cuando expresa que *ni es tu culpa ni no es tu culpa*, posibilita con dicha expresión explorar el ambivalente carácter de esa situación, donde se trataría de que la educación en cárceles propicie un marco de comprensión más no de justificación de las historias y los motivos de los sujetos que se hallan privados de la libertad ambulatoria.
- 3) La educación en cárcel adquiere distintos componentes y atributos respecto a la educación formal extramuros, donde pueden operar tanto rasgos emancipatorios como de prisionización⁸ y mercantilización de derechos.

Finalmente, al menos hasta un cierto tiempo atrás, en la página web del Servicio Penitenciario Federal se podía observar que se trata de una institución encomendada a la custodia, tratamiento y reeducación de los sujetos privados de su libertad, mientras que la finalidad última de la tarea penitenciaria consistiría en lograr que los presos adquieran pautas de conducta para su reinserción en la sociedad. Y que el funcionamiento penitenciario debería convertirse en la conciencia moral de la población penal, para que ésta tome como modelo su proceder recto (Gutiérrez, 2012). Resta expresar que, ante el supuesto tratamiento y reeducación que se espera aplique el servicio penitenciario para operar en tanto conciencia moral de la población penal (Gutiérrez, 2012), desde las

⁸ La utilización del término *prisionización* le fue atribuida a Donald Clemmer y, por lo menos originalmente, refería a la internalización y asimilación de la subcultura carcelaria por parte del individuo, que no supone solamente la aceptación de códigos y normas institucionales de la cárcel, sino también de las reglas y jerarquías propias entre los internos. Una referencia al respecto puede ser rastreada en Johnston, Savitz y Wolfgang (1970).

pedagogías emancipatorias puede oponérsele la búsqueda por una coconstrucción de una conciencia política, tal vez con consecuencias reflexivas diferentes a la moral.

4.6 *La corporización de la experiencia de encierro carcelario*

Durante la investigación, para apuntalar algunas apreciaciones sobre la noción de subjetividad, y para no replicar una perspectiva cartesiana según la cual operaría una división entre mente y cuerpo, lo que en realidad supondría otorgar a la razón una primacía respecto a la *res extensa*, indagué acerca de qué piensan algunos entrevistados que sucede con los cuerpos en la cárcel, tomando al cuerpo como totalidad existencial. Algunas respuestas concretas me condujeron a reflexionar sobre un concepto que denomino *la corporización de la experiencia de encierro carcelario*. Se trata de una categoría que, operalización mediante, ilustra algunos de los efectos de la cárcel, donde esta última se hace cuerpo en los sujetos, muchas veces poniéndose en juego una vez que las personas salen en libertad, pero con diversas consecuencias por el encierro punitivo y que parecen reafirmar que la cárcel poco sirve para resocializar. Aquí comparto las respuestas más destacadas:

Y muchas cosas. Hay múltiples efectos que podríamos hablar sobre los cuerpos, el hecho de estar encerrado. Hay estudios incluso que hablan de los efectos sobre las personas por estar mucho tiempo encerrados, de la pérdida de horizontes, de la pérdida de noción de la temporalidad. El otro día hablábamos en una clase de esto, algunas cárceles que tienen la visión restringida hacia el horizonte y los efectos que eso genera incluso visualmente, por eso hay testimonio de personas que por ahí salen de adentro y dicen que no se animan a cruzar una calle porque no pueden medir la distancia del auto que viene o el tiempo entre el auto que viene y la distancia que tienen que cruzar, ese tipo de efectos sobre el cuerpo. Un cuerpo encerrado sufre de múltiples maneras el encierro, pérdida de noción del tiempo, pérdida de la perspectiva. Incluso muchas veces también de la capacidad de vincularse, pérdida de la autonomía, digamos que el encarcelamiento muchas veces implica un tiempo muy reglado, muy observado, muy contabilizado, y eso también, obviamente, tiene efectos sobre el cuerpo, sobre la voz incluso también: un rasgo muy común de los presos, es que tienen la voz ronca cuando salen, porque tienen que gritar, porque gritan de un pabellón al otro para

comunicarse. Es muy habitual que las personas liberadas tengan voz ronca, se dañan las cuerdas vocales, entonces los efectos sobre el cuerpo son muy variados (Juan Pablo Parchuc – registro 15 de septiembre de 2022).

De este modo, nótese que el interlocutor clave describe múltiples consecuencias en relación con la pregunta sobre las consecuencias en el cuerpo encerrado: la pérdida de la noción del tiempo, la pérdida de la perspectiva, de la autonomía, el daño a las cuerdas vocales, la visión restringida hacia el horizonte y la dificultad o impedimento post-encierro al intentar cruzar una calle por la imposibilidad de medir la distancia del auto, el tiempo entre el auto que viene y la distancia que tienen que cruzar. Así, se trata de efectos sensibles que afectan a todo el sujeto. La pérdida de autonomía estaría vinculada a que el encarcelamiento conlleva un tiempo “muy reglado, muy observado, muy contabilizado”, lo que produciría, reinterpretación mediante, un desempoderamiento subjetivo, que se traduce de esa carencia de la autonomía en relación a la toma de decisiones, una dimensión primordial para el campo de la salud mental (Mendonça, 2019).

Por su parte, Jimena Andersen también reflexiona sobre algunas de las consecuencias del encierro punitivo, que en esta tesis estarían abarcadas en el concepto de *corporización de la experiencia de encierro carcelario*:

Tienen los ojos, he visto muchas veces como que empiezan a aparecer como unas telitas, así medio transparentes, medio blanquecinas, como que les afecta la visión, por estar en espacios oscuros todo el tiempo, porque no sólo es entre escasa y nula la luz natural sino que muchas veces la luz eléctrica es poca, es deficiente. La cárcel te enferma. (...) Y las condiciones materiales son terribles porque... todos tenemos naturalizado que la gente va a la cárcel, que la cárcel es el lugar del cumplimiento de la pena, pero si uno toma distancia y se pone a desnaturalizar y pensar cómo alguien diseñó un edificio en el que una persona tiene que convivir, tiene que vivir en un espacio de dos metros por dos metros, tres metros por tres metros, alguien diseñó una celda de dimensiones muy pequeñas, en algunos casos que no tiene sanitario, o sea tienen que hacer sus necesidades en bolsas, en botellas, sin ventanas muchas veces, o ventanas con vidrios rotos, son ventanas que cuando hay son muy pequeñitas, en general el objetivo de esas ventanas es que entre un poco de aire pero nunca se le permite a la persona mirar el horizonte, no pueden mirar el horizonte, o se las ponen muy arriba para que ni siquiera puedan mirar el

cielo, que no se pueda mirar nada desde esa ventana, porque la vista no accede a esa ventana (Jimena Andersen – registro 31 de marzo de 2023).

A partir de este pasaje citado, rescato la cuestión acerca de cómo el ojo y la visión, por un lado, van acostumbrándose a la escasa luz natural en la cárcel o bien a la deficiente luz eléctrica a tal punto de producir una especie de tela blanquecina-transparente, y por otro, irrumpe en el cuerpo un elemento que antes no estaba, al modo de una defensa visual respecto del contexto carcelario. A su vez, también se vuelve importante problematizar la cuestión de la perspectiva, acerca de cómo no se les permite a los presos acceder a ventanas que dejen ver el cielo ni el horizonte, lo que también posibilita interrogarnos sobre cuál sería el elemento de supuesta reinserción en ese tipo de configuración material-espacial que produce efectos negativos.

En una misma sintonía, la docente Cynthia Bustelo (entrevista – registro 5 de abril de 2023), recordando lo que expresaba un ex-estudiante del CUD, reflexiona sobre el reduccionismo visual, acerca del músculo del ojo, el no poder ver un horizonte más allá de las paredes y las rejas; el horizonte es lo que se ve, y que, cuando el ex-estudiante salió en libertad luego de tanto tiempo de estar encerrado, implicó la posibilidad de ver más allá, que el ojo le permitía ver un horizonte mucho más lejos que lo que venía viendo tantos años: las rejas y paredes de la cárcel. En este sentido, cabe reflexionar: ¿hay acaso una intencionalidad en que los sujetos prisonizados no accedan a un horizonte que propicie el pensar con una mentalidad ampliada por la obturación visual de horizonte? O, en cambio, ¿se trata sólo de una consecuencia más, de un efecto inevitable y no deseado? En este sentido, resulta interesante recuperar la idea de la docente María José Rubin, quien en la entrevista expresó que para muchos estudiantes del CUD el estudio es como un horizonte (María José Rubin – registro 26 de septiembre de 2022).

Una última mención a recuperar, tal vez en otro registro sobre el cuerpo, refiere a que en Devoto, cárcel sólo para hombres, sucede allí algo del orden de cómo se constituye una masculinidad hegemónica: los presos suelen ir mucho al gimnasio a *trabajar* el cuerpo, es un cuerpo dócil, disciplinado pero, a su vez, si en un taller se les dice que se van a parar, les da vergüenza estar parados frente al otro, más aún si tuvieron que darse un abrazo, entonces el cuerpo también aparece como un elemento de poder y de disputa, el cuerpo ahí es movido por el penitenciario, les dicen a dónde ir todo el tiempo (Cynthia Bustelo – registro 5 de abril de 2023).

Capítulo 5

LA RESISTENCIA EN EL ENCIERRO

Como forma de otorgar continuidad desde los enunciados de sujetos que poseen o tuvieron alguna relación con el contexto de encierro, se extienden en este capítulo reflexiones sobre la experiencia alrededor del marco carcelario, acerca de las posibilidades de estudio, acerca de los medios masivos de comunicación en cuanto a la producción de sentido. Para ello, se ofrece en este capítulo un análisis de la revista *La Resistencia*. Se trata de un esfuerzo por problematizar lo carcelario por parte de personas que reflexionan en una revista que es fruto de un taller colectivo. Este intento consiste en un ejercicio analítico, tomando a la revista *La Resistencia* como exposición de textos clave para pensar la problemática general de esta tesis en la vivencia en contexto de encierro y, en ese marco, el experimentar un singular sentido pedagógico. Se trata, además, de recuperar las voces de los autores de la revista sobre la experiencia de estudio, las condiciones en el encierro, la salud y la educación intramuros.

En este apartado se describe y se analiza la revista *La Resistencia*, como modo de tomar la palabra de los sujetos que pasaron por experiencias de encierro carcelario y/o que se hallan privados de la libertad, en consonancia con la epistemología del oprimido detallada en el capítulo 3. Ello porque la mayoría de la población carcelaria está constituida por grupos de sujetos oprimidos en general y sectores populares en particular, y la revista está configurada a partir del saber de experiencia de los prisonizados.

5.1.1 Existir es Resistir⁹

La Resistencia es una revista, fruto del Taller Colectivo de Edición. Este taller es un curso extracurricular que se desenvuelve en los centros universitarios de tres penales de la Argentina y propicia en sus encuentros la publicación de una revista. Opera en el marco del Programa de Extensión en Cárceles (PEC), dependiente de la Secretaría de

⁹ Título que se referencia en uno de los dichos de Catherine Walsh, en una entrevista realizada a ella, en el marco del capítulo del libro coordinado por Palumbo, Santana y Díaz Esteves (2023).

Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Las revistas en el marco de este taller son publicadas bajo el sello editorial de la facultad, en tanto parte de las Revistas de Extensión. *La Resistencia* publica textos producidos colectivamente en el marco del Centro Universitario Devoto, donde de manera activa participan como autores los sujetos prisonizados o que tienen y/o tuvieron relación con la cuestión carcelaria. Ello resulta clave porque, entonces, los presos pasan de ser autores de hechos delictivos a autores de textos, en un movimiento de transfiguración identitaria mediante una operación simbólica, donde el hallarse en privación de la libertad es un aspecto más en la vida de sujetos que se encuentran en prisión pero no siendo su única marca biográfica y, de este modo, su trayecto existencial no desaparece como sí lo haría si su Ser apareciese cristalizado y sedimentado meramente en la figura de preso/delincuente.

En el número 13 de la revista (diciembre 2015), se menciona que la facultad de filosofía y letras, en el marco del Programa UBA XXII, dicta la carrera de Letras y, desde el Programa de Extensión en Cárceles (PEC), se brinda una gran gama de talleres, como el de narrativa y lectura, el de historia argentina, el de filosofía, el de educación popular, el de formación sindical y los de escritura académica y fotografía estenopeica, y el Taller Colectivo de Edición.

Según la página Web del Taller Colectivo de Edición, la edición es una práctica creadora establecida por la acción de generar una publicación. Se trata de un recurso que envuelve una serie de procesos que le otorgan su especificidad, ya sea desde el trabajo con los materiales, imágenes y textos, hasta la concepción de una fórmula para brindar a conocer esos contenidos. El carácter de lo creado por la práctica editorial, como bien cultural, posee diversas implicancias.

Comprendiendo que la edición también es un producto histórico, con tradiciones y condicionamientos tecnológicos, que opera con lenguajes y formas distintas, y que su producto es, en la mayoría de las situaciones, un objeto económico, el campo de intervención es amplio y se halla en el entrecruzamiento de diversas disciplinas. En ese diálogo, en los intercambios, es configurado lo específico editorial: el libro en tanto red de relaciones que puede ser considerada a partir de un objeto material o inmaterial, pero a la vez en tanto un entramado de prácticas, un intercambio social, un texto que interpela a partir de las maneras en las que nos conectamos socialmente en ese entramado (Taller Colectivo de Edición, Página Web, s.d.). De este modo, el Taller es planteado como un

espacio en el cual sostener auto-organización y construir desde la solidaridad un presente distinto, que cobije a los interlocutores en tanto participantes activos y proyectando en libertad como sujetos plenos de derecho (Taller Colectivo de Edición, Página Web, s.d.).

Una primera descripción de la revista *La Resistencia* permite vislumbrar que hay ciertas palabras que se mencionan más que otras, que a veces hasta se repiten según los distintos números de la revista. Estas palabras que aparecen con cierta acentuación, ya sea por su enunciación o repetición son: Sistema; Sociedad; Medios masivos de comunicación; Marginados; Estigmatización; Discriminación; Sectores pobres; Cárcel; Castigo; Opresión; Delincuencia; Tiempo; Error; No reinserción; Derechos; Derechos vulnerados; Educación; Salud; Sufrimiento; Aprendizaje. Cabe señalar que sobre todas estas palabras se podría tener a grandes rasgos ciertos acuerdos acerca de su significado. El único término acerca del cual considero necesario añadir algunas palabras acompañantes es el término *Sistema*. Con este último, a veces en la revista se refiere a él de modo genérico, como una cuestión que estructura y atraviesa a la sociedad; otras, se alude explícitamente al sistema capitalista, al sistema político, mientras que en otras ocasiones se hace referencia al sistema penal, implicando los términos *jueces*, *fiscales*, *policías*, *servicio penitenciario*, etc.

El principal objetivo que se propone *La Resistencia* es llevar la realidad intra-cárceles hacia fuera, para sensibilizar al público lector y visibilizar no solamente las injusticias que se cometen dentro de la cárcel sino también mostrar el potencial creativo y transformador que se materializa cuando hay organización y crecimiento humano-colectivo detrás (Revista *La Resistencia*, Nro. 6 – julio 2012). En ese sentido, la Revista *La Resistencia* operaría como la búsqueda de una caja de resonancia. En el número 11 de la misma revista (diciembre 2014), colectivamente se interrogan acerca de qué quieren que *La Resistencia* sea. Se puede leer, como respuestas:

mi salida, un respiro, una luz con la cual pueda expresar lo que siento (...) cómo es, cómo se vive desde acá dentro y que mis palabras sean realmente escuchadas y así salir de estos putos muros y rejas; ser libre aunque sea unos momentos, aunque sea en palabras. (...) Quiero que La Resistencia sea un espejo, una ventana y un proyector: un espejo para mirarme, una ventana para acceder al exterior y un proyector para mostrar al afuera lo que mira desde el espejo. (...) Un espacio en donde pueda expresar todos mis objetivos frustrados por la sociedad que no nos da el lugar de expresar lo que, como

personas, somos. (...) Me gustaría que la revista haga tomar conciencia a los pibes para que no vivan o no lleguen a pisar la cárcel. (...) Que se escuche la voz del invisible, que construya un pensamiento crítico, una denuncia al sistema político (...) que podamos escribir nuestra forma de pensar (...) Que sea una revista de historia y de política de la cárcel (texto colectivo, Revista *La Resistencia*, Nro. 11 – diciembre 2014).

De este modo, es interesante recuperar las figuras del espejo, la ventana y el proyector, ya que las tres podrían operar en tanto una metáfora potente alrededor de la construcción identitaria y la importancia de la mirada de y desde la otredad. Las tres, de alguna manera, aluden a una visualización-visibilización y parecen condensarse en la proyección subjetiva: el proyector conecta el adentro con el afuera de la cárcel que posibilitaría a la vez articularse con la función del espejo. También, en el mismo pasaje citado, se destaca el valor de la toma de conciencia en tanto función deseable, para que *los pibes no vivan o no lleguen a pisar la cárcel*. Y, finalmente, se esgrime la importancia de construir pensamiento crítico, una denuncia al sistema político, y la revista como un modo y espacio de análisis reflexivo colectivo: poder escribir la propia forma de pensar se constituye en la posibilidad de decir y pensar desde la voz de los invisibles, y dejar de ser hablados por los medios masivos de comunicación. Es enunciar otra verdad, la de los oprimidos.

En el número 9 de la revista (diciembre 2013) se expone que *La Resistencia* es el lugar donde dirigir con su energía, con espacio para la diversidad y la invitación a fomentar el cambio de los paradigmas; es un acto colectivo, donde el único discriminado es el individualismo; resistir es no dejarse oprimir, escriben. *Desde este lugar fluye modestamente la libertad como fruto del accionar solidario, y es la simple libertad de hablar, de sacar hacia afuera lo que tenemos dentro. Somos dramas humanos, somos la muerte como protesta por la vida cegada, somos el empecimiento en conservar la vida y el rechazo a la mentira del opresor, aunque nos quiebre la cabeza a garrotazos* (producción colectiva, Revista *La Resistencia*, Nro. 9 – diciembre 2013). De esta manera, aparece el valor de lo colectivo por sobre lo individual, y anuncian que resistir reside en no dejarse oprimir, es decir, que se reconocen como una población vulnerada. *Sacar hacia afuera lo que tenemos dentro* es el ejercicio de tomar la palabra, construir la palabra propia para hablar desde la realidad que viven, cómo la viven y cómo la sienten. El ejercicio de escribir aparece asociado a la libertad de expresar los dramas humanos en los

cuales se reconocen. También emerge la libertad como producto del actuar solidario, es decir, vinculada a un valor.

Y prosiguen: *...pero no es sólo la libertad corporal a la que nos referimos; es la libertad mental que da La Resistencia a través de la revista, un espacio de libertad para poder volar sin que ninguna reja, muro o púas de alambrada puedan engrillarte* (Revista *La Resistencia*, Nro. 9 – diciembre 2013). *La Resistencia* es poder gritar su denuncia aunque ya los hayan silenciado de manera cobarde, sostienen. *Estamos detenidos pero nunca en pausa* (texto colectivo, Revista *La Resistencia*, Nro. 9 – diciembre 2013), anuncian. Esta última frase parece consistir en una reflexión crítica condensada, están detenidos pero en movimiento, en la cárcel suceden cosas, la vida es movimiento aún en una institución total en la que parece que no muchos saben lo que pasa adentro. *La libertad es lo más lindo que tiene el ser humano y debemos a toda costa mantenerla porque ser libre es estar vivo*, exclaman. Así, ser libre no queda supeditado meramente a lo concreto de la reja sino en un movimiento emancipatorio a través de la escritura, por medio de la libertad mental que otorgaría la revista. En el CUD se pinta, se dibuja, se baila, se canta, se escriben opiniones, poesías, cuentos; se lucha de modo encarnizado y reflexivo por derechos que a ningún sujeto se le debería negar (María José Rubin, Revista *La Resistencia*, Nro. 11 – diciembre 2014). En otro número de la revista *La Resistencia*, se postula que se trata de resistir el día a día con cada impedimento, cada problemática que se presenta en la vida carcelaria: se tiene que resistir que el Servicio Penitenciario *te* haga la guerra con la educación, la salud, etc. y resistir en espacios en donde todos los días existen problemas nuevos, obstáculos y tener que defender la propia vida hasta con *el último colmillo que te queda* (Luciano Céspedes, Revista *La Resistencia*, Nro. 21 – diciembre 2019).

La Resistencia no está compuesta sólo por textos sino también por dibujos. Por ejemplo, en el Nro. 11 (diciembre 2014), en la portada de la primera página es posible hallar el siguiente dibujo: una bota gigante pisa un cuaderno/libro que tiene escrito la sigla UBA y debajo de ese cuaderno se encuentran varios sujetos diminutos sosteniendo con lápices o lapiceras erguidas el cuaderno pisado por la bota.



Esa imagen, firmada por Céspedes, parece ser muy elocuente. Una interpretación posible que podría hacerse es que la bota simboliza al Servicio Penitenciario, que aplasta al estudio y a los estudiantes de la UBA, quienes sostienen o procuran sostener, por medio de lápices como herramientas, el espacio de la UBA representado por un cuaderno, resistiendo a través del conocimiento o este último como modo de resistencia. Es una imagen que condensa el sentido descrito ya que, a partir de las entrevistas realizadas, relatos de vida, cuentos, reflexiones y poesías leídas aparecen en reiteradas ocasiones menciones sobre la arbitrariedad y la violencia del Servicio Penitenciario para con los estudiantes y los docentes, como las requisas humillantes que le hacen a los primeros; los tiempos amplios de espera que aplica el Servicio Penitenciario para que los estudiantes accedan al Centro Universitario (UBA XXII) que puede llegar hasta la materialización de la ausencia de los estudiantes al espacio educativo por diversas razones que esgrime dicho Servicio Penitenciario; el tiempo que activamente hacen perder a los/las profesores/as en el contexto de encierro; el no respeto a la autonomía universitaria, etcétera.

Asimismo, interesa para esta tesis las reflexiones sobre la subjetividad en contextos de encierro y, en este caso puntual, cómo se conjuga con la dimensión temporal: así, encontramos en el mismo número que materializar el tiempo en el encierro se halla íntimamente vinculado con la subjetividad del sujeto, con lo psicológico y con lo emocional. Depende de la calidad del encierro y sus circunstancias particulares, ya que no es lo mismo materializarlo en un aislamiento extremo atenuado, o en convivencia con

otros detenidos en semi-aislamiento o pabellones abiertos (Diego Petrissans, Revista *La Resistencia*, Nro. 11 – diciembre 2014). La reflexión continúa:

El tiempo es infinito y a la vez efímero: años de sufrimiento pueden extinguirse en un instante de libertad y, a la vez, esa libertad, durar hasta la muerte del ser, o ser solo un instante. Cuál sea la forma y el desarrollo que cada uno destine a materializar ese encierro, dependerá de que se proyecte a soportar el encierro y superarlo; es decir, si me quiero drogar, si me quiero suicidar, confrontarme a puñaladas, o estudiar y tratar de superarme a mí mismo. Canalizar el tiempo, materializarlo, hacerlo concreto en la cotidianidad diaria del infinito de los días, es complejo; una tarea desgastante, la lucha contra uno mismo y contra el sistema, contra los pares. (...) En el aislamiento extremo, el tiempo no se puede canalizar de otra manera que no sea luchando con la propia conciencia para no enloquecer (Diego Petrissans, Revista *La Resistencia*, Nro. 11 – diciembre 2014).

En ese pasaje recién citado, emerge el sufrimiento y la relatividad de los fenómenos, el sufrimiento que puede evaporarse en un instante de libertad. Esa relatividad efectúa que cada ser humano encarcelado atraviese una experiencia flexiblemente distinta según cómo la transite dentro de la prisión: canalizar el tiempo, se trata de una tarea compleja, desgastante, con riesgo de enloquecer, luchando con la propia conciencia. Finalmente, el estudio aparece ligado a la superación personal.

5.1.2 Lo que vende es la inseguridad

Dado que aparece en distintos números de la Revista, existe una preocupación constante por parte de los detenidos acerca de cómo son percibidos por el imaginario colectivo dominante, por la sentencia social-mediática, donde *lo que vende* es la inseguridad (Cristian Alberto Cuevas, Revista *La Resistencia*, Nro. 6 – julio 2012). En ese marco, para los sujetos presos, existe una marcada perspectiva dominante denigrante sobre los detenidos, donde una cierta parte de la población desde el sentido común postularía que los sujetos prisonizados deben *podrirse en la cárcel*, y ello sería uno de los efectos del desconocimiento acerca de lo que realmente sucede adentro de las prisiones argentinas, sobre los distintos derechos que son vulnerados asiduamente a la vez que

prima la arbitrariedad del servicio penitenciario y la reproducción de la violencia. Esa desinformación que opera en cierta parte del sentido común es el fruto de la criminología mediática, entendiendo por esta última la construcción de la cuestión criminal que efectúan los medios masivos de comunicación social.

En lo concerniente a la búsqueda de comprensión del fenómeno de la criminalidad por parte de los sujetos prisonizados, en el Número 6 de la Revista *La Resistencia* (julio 2012) se cuenta con un aporte colectivo desde una perspectiva crítica, ya que, parafraseando a Zaffaroni (2015), quien sigue en este asunto a Girard, postula que si el sistema penal posee por función real canalizar la venganza y la violencia difusa de la sociedad, se torna importante entonces que los sujetos crean que el poder punitivo está neutralizando al causante de todos sus males. Frente a ello, Zaffaroni (2015) se interroga: ¿por qué los sujetos lo aceptan o se hallan indefensos frente a esa construcción de la realidad? El autor ensaya que la disposición a aceptarlo responde a que de esa manera se baja el nivel de angustia que produce la violencia difusa; la regla es que, cuando la angustia es muy pesada, por medio de la criminología mediática se la transforma en miedo a una única fuente humana (Revista *La Resistencia*, Nro. 6 – julio 2012). Para Zaffaroni, siempre ha existido la criminología mediática y siempre apela a la creación de la realidad por medio de la información, la subinformación y la desinformación en consonancia con creencias y prejuicios, anclada en una etiología criminal simplista arraigada en una causalidad mágica, donde lo mágico no es la venganza, sino la idea de causalidad que es utilizada para canalizarla contra determinados grupos humanos que son chivos expiatorios.

Así, mientras los robos preocupan a la sociedad, y la idea de la inseguridad es manipulada y amplificada por los medios masivos de comunicación focalizando en general en los mismos sectores de la sociedad, en *La Resistencia* se interrogan: ¿alguien recuerda que el año pasado Menem quedó absuelto en la causa de venta de armas a Croacia y a Ecuador? (producción colectiva, Revista *La Resistencia*, Nro. 6 – julio 2012). Esta reflexión hace alusión a la selectividad del sistema penal que hemos brevemente desplegado anteriormente en esta tesis. También, se esgrime una crítica al corazón del sistema penal: bajo la influencia y estimulación del aparato represivo, que como poder coercitivo, como institución de estado, a lo largo de sus 200 años de fracaso para la sociedad, goza de bases de datos, informes criminológicos, sociales, estadísticos, relacionados al sujeto en conflicto con la ley, siendo un éxito para los intereses capitalistas

de la clase dominante y su propiedad privada, es la finalidad no escrita en ninguna ley nacional, la venganza, el castigo y la reproducción del delito (Diego Petrisans, Revista *La Resistencia*, Nro. 11 – diciembre 2014). En este apartado, emerge condensado un sentido crítico sobre la función social de la prisión: se esgrime de modo descarnado que la funcionalidad no se halla escrita en ninguna ley, pero que las prácticas penitenciarias como la humillación, la violencia y la tortura por parte del Servicio Penitenciario no hacen más que materializar que el fin de la cárcel no es la resocialización, sino el castigo. Aquí puede hallarse resonancia con lo que plantea Daroqui (2023), respecto a que el concepto de violencia institucional es inespecífico en materia carcelaria y encubre lo que en realidad es tortura. Por ello se hace muy difícil hablar de derechos en las cárceles ya que, si se cumpliera la ley en la prisión, pierde sentido el castigo (Daroqui, 2023). La cárcel castiga, produce sufrimiento físico y psíquico, debido a la incertidumbre constante y la angustia. El sufrimiento físico no es solamente por los golpes sino también por la no atención médica. En todo caso, la educación en la cárcel puede ser pensada como resistencia al deterioro que produce la prisión, y como la posibilidad de acceder al conocimiento. Así, la educación en cárcel puede emerger como resistencia ante la subordinación y sometimiento que impone el servicio penitenciario (Daroqui, 2023).

A continuación, el autor del texto del mismo apartado de la revista detalla que la prisión queda como una empresa exitosa de múltiples servicios, tales como: 1) el control social de los sectores marginados, excluidos y más vulnerables de nuestro pueblo; 2) la estigmatización inquisitorial de aquellos que fueron atravesados por la cárcel; 3) el premio-castigo contra los detenidos; 4) la tortura en tanto práctica habitual de los aparatos represivos sobre los detenidos que denuncian las costumbres ilegales del servicio penitenciario; 5) la aplicación de la represión a los familiares por medio del trato denigrante y humillante para acceder a las visitas (Diego Petrisans, Revista *La Resistencia*, Nro. 11 – diciembre 2014).

En el número 1 de la misma revista, se puede observar cómo la problemática socio-política ingresa a la cárcel: en 2008, en el denominado *conflicto con el campo* por la resolución 125, fue titular de *La Resistencia* la siguiente frase: *Multinacionales sojeras o pueblo*, y el subtítulo versó de la siguiente manera: *En los últimos cuarenta años hemos retrocedido. Se abandonó el ser solidario, se acentuó la desigualdad, se olvidó el bien común*. En un texto que hace parte de ese número de la revista, se expresa que *el conflicto con el campo* es de larga duración: supera el medio siglo de

confrontaciones, entre el resto de la sociedad y los representantes del campo tradicional, la vieja oligarquía terrateniente y los acopiadores y semilleras. En este apartado se analiza la situación socio-política, recurriendo a la Constitución del '53, que declara que la propiedad es inviolable. No obstante, fijando un posicionamiento al respecto, se expresa en el texto que la propiedad no es inviolable ni siquiera intocable, sino respetable a condición de que sea útil no sólo al propietario sino a la colectividad, es decir, que lo que en ella interesa no es el beneficio individual sino la función social que cumple. Se añade, a la vez: que la propiedad privada posea una función social conlleva erosionar toda concepción burguesa acerca del poder. Arguye el autor que está plenamente justificado gravar y redistribuir las ventas extraordinarias derivadas de la explotación de los recursos naturales, así como también lo está la intención de neutralizar el impacto de las alzas de precios de los alimentos sobre el nivel de vida de los sectores más humildes (Guillermo José Luis Fernández, Revista *La Resistencia*, Nro. 1 – noviembre 2008), finalizando el análisis político que realiza.

De este modo, tal vez los muros de la prisión son porosos porque las reflexiones críticas los atraviesan. A veces, los problemas del afuera son también los problemas del adentro. Parece más difícil que lo de adentro emerja afuera, por cuestiones que analicé anteriormente en este trabajo. En ese mismo número de la revista también se critica a la televisión y a los medios gráficos, explicitando que estos dos se han instalado como el primer poder, siendo, a partir de una reflexión provocadora, *¿generadores de información o usinas de desinformación?* (Guillermo José Luis Fernández, Revista *La Resistencia*, Nro. 1 – noviembre 2008).

5.1.3 Judicialización de las infancias

También en ese primer número de la revista, se analiza críticamente la judicialización de la infancia y la adolescencia, a partir de la discusión alrededor de la imputabilidad de las niñeces que se corresponden con proyectos que optan por bajar la edad de imputabilidad, que *esconden el fracaso de la sociedad y el Estado en el cuidado y educación de sus hijos* (Omar Villani, Revista *La Resistencia*, Nro. 1 – noviembre 2008). En ese texto, se expone que si la única solución que halla ante la infancia es encerrarlos cada vez desde más pequeños, entonces el Estado ha fracasado como tal, pues

enviar a un niño a un instituto de menores es *estropearlo*, ya que probado está que ninguna institución de encierro funciona, ni las que se dicen estar en el campo de la salud como los psiquiátricos, ni las que dicen estar en el campo de la justicia, como las cárceles o los institutos de menores (Omar Villani, Revista *La Resistencia*, Nro. 1 – noviembre 2008). El argumento esgrimido consiste en afirmar que ni unos restauran la salud ni los otros hacen justicia, y que esos modelos de instituciones totales llevan 200 años de fracasos, desde el siglo XIX hasta la actualidad y, sin embargo, a pesar del rotundo desacierto y decepción, se insiste con lo mismo. Antes de encerrarlos, continúa la crítica, mejor ponerse a reflexionar qué *hemos* hecho con ellos que cada vez producen mayores conflictos a más corta edad e interpelan a pensar hasta dónde la sociedad está dispuesta a *estropearlos*, ya que se los quiere encerrar desde más pequeños. *Pensemos también que estos chicos a los que queremos encerrar no pidieron nacer en un país devastado, embargado, con instituciones arrasadas, con un sistema educativo desmantelado. Ellos son el resultado de esto, y no las causas (...) son los hijos de la pobreza, el desamparo y la falta de futuro. Son los que sufren los problemas, no los que los producen* (Oscar Villani, Revista *La Resistencia*, Nro. 1 – noviembre 2008). De esta manera, estas reflexiones parten desde otro punto de vista, no desde el sentido común dominante, donde reflejan que las problemáticas conllevan sufrimiento, esgrimiendo una reflexión crítica sobre las condiciones sociales de los que no se ven ni se oyen. *La Resistencia* emerge, así, como escritura de denuncia y visibilización.

Se denuncia que existe una realidad paralela en la cual conviven dos grupos que se hallan en constante enfrentamiento: los dominadores y los dominados. Cotidianamente, los dominados, que *no somos más que los sectores populares, personas excluidas por color, etnia, e ideología o clase social, estamos en un estado de supervivencia y resistencia* (J21col, Revista *La Resistencia*, Nro. 9 – diciembre 2013). Se denuncia que existe ese plano de la realidad donde se exclama más balas que libros, más cárceles que escuelas, más centros psiquiátricos que hospitales, más centros comerciales que centros culturales (Revista *La Resistencia*, Nro. 9 – diciembre 2013).

5.1.4 Algunas reflexiones sobre salud

En el número 11 de *La Resistencia* (diciembre 2014) también se expone críticamente sobre la medicina y la medicación en cárceles. Comienzan citando a la Constitución Nacional Argentina, en la que se establece que las prisiones de la Nación serán sanas y limpias, para seguridad y no para castigo de los detenidos (J21, Revista *La Resistencia*, Nro. 11 – diciembre 2014). Ello inicia así, postula J21 en el texto, porque la carta magna no brinda un trato discriminatorio respecto a tratamientos médicos para los sujetos en estado de encierro, sino por el contrario, menciona que estos centros de detención deberán ser y tratar de manera idónea a todo sujeto que atraviese por un proceso penal. El autor del texto expresa que el Servicio Penitenciario Federal viola todos esos artículos y utiliza la medicina en tanto herramienta de coerción y destrucción de los detenidos. Prosigue exponiendo que, cuando se halla en estado de detención, existen distintos factores médicos que inciden en la estadía y en el cumplimiento de la pena, ya que no se garantiza que el sujeto detenido no se enferme y, si presenta alguna patología, que se le suministre la correcta medicación y necesaria además del seguimiento continuo.

Por otro lado, se está, sostiene, más expuesto a contraer distintas enfermedades, desde una gripe hasta una infecto-contagiosa, por lo que el área de salud debería contar con una capacidad facultativa de eficiente cumplimiento en pos de cuidar al detenido en su proceso de detención. Respecto al tratamiento médico psicológico y psiquiátrico de los pacientes e internos, quienes sufren alteraciones psicológicas y/o psiquiátricas deberían recibir cierta cantidad de dosis y medicación para tratamiento de sus alteraciones que, por cierto, algunos detenidos sufren dichas alteraciones por el accionar sistemático y represivo del Servicio Penitenciario Federal (J21, Revista *La Resistencia*, Nro. 11 – diciembre 2014).

En el mismo texto de la revista, el autor, J21, se interroga acerca de por qué el Servicio Penitenciario Federal viola y destruye por medio de la medicina a los detenidos. Expresa que cuando se halla en un centro de detención, la salud parece ser más bien un beneficio que un derecho, ya que los médicos de las unidades ven a los internos una vez en la semana y en ocasiones ni siquiera una sola vez. En muchas situaciones, exclama, para solicitar una atención médica, el personal penitenciario no enviará al interno al área de salud si no ve sangre, dejando que cualquier dolencia se agrave hasta el punto de conducirlo a la muerte. Ello ocurriría a diario porque muchos de los sujetos que padecen

una enfermedad deben recurrir a un habeas corpus para que se garantice este derecho y, en situaciones, para que se les suministre la medicación necesaria.

Por otro lado, el mismo autor (J21) denuncia que el suministro de medicación psiquiátrica en las unidades penales no posee ningún control en la receta, pues cualquier sujeto puede solicitar al médico de planta cualquier ansiolítico, antidepresivo, antipsicótico o estabilizador del estado de ánimo. El seguimiento del consumo de medicación psiquiátrica debería ser vigilada por un psiquiatra y no un médico clínico, ya que el psiquiatra podría dar cuenta de la respuesta (disminución de los síntomas), remisión (desaparición de los síntomas) o recaída (aumento de los síntomas) para conocer cómo actúa el suministro y si es necesario aumentar o disminuir las dosis, caso que en los centros penitenciarios no sucede. Todo lo contrario, se denuncia que no hay seguimiento ni control, y si existe una visita del psiquiatra ocurrirá una vez cada tres meses, con el objetivo de evaluar las conductas para la progresividad de la pena y su calificación (J21, Revista *La Resistencia*, Nro. 11 – diciembre 2014), lo que en esta tesis podríamos entonces denominar como la medicalización de la progresividad de la pena y el control psiquiátrico como parte de la *pedagogía de la cárcel*, ya que se lo vincula a la progresividad de la pena y su calificación.

Finalmente, se sostiene que muchas veces los estados de ansiedad y depresión, que son propios al contexto carcelario, deberían ser tratados con psicoterapia antes de llegar al suministro de medicación. Se denuncia falta de atención y mala praxis como una cuestión habitual en las cárceles. En otro número de la revista, se hace mención a una cuestión sensible como lo es la salud en el marco del contexto carcelario:

¿Cuántos de nosotros estamos sufriendo las inclemencias de este sistema opresor y denigrante o hemos visto renegar a alguno de nuestros compañeros por una atención de salud? ¿Cuántos pedimos atención y no se nos brinda y tenemos que mendigar por ella, aun cuando nuestro problema sea grave, sabiendo que es un derecho propio? Es contradictorio ver cómo utilizan estas herramientas para su interés. Ejemplo de ello es que día a día vemos al enfermero llevando medicación, un 50 % de la cual son ansiolíticos que sirven para sedar y dormir, como ocurre en un centro psiquiátrico. Esta medicación lo único que hace es sedar a la persona, evadirla de lo que realmente pasa acá adentro y evitar que razone sobre las arbitrariedades que se cometen día a día (J21col, Revista *La Resistencia*, Nro. 9 – diciembre 2013).

Es decir, hay una interpretación de la función de la medicalización del encierro y el acto de medicar, donde aparentemente la medicación respondería a las necesidades del Servicio Penitenciario Federal, para mantener el control y el *statu quo* de la prisión (Zaffaroni, 1991) (*utilizan estas herramientas para su interés*, J21col) y que, a la vez, le sirve a los sujetos prisonizados para evadirse de lo que realmente sucede dentro de la cárcel, como la violencia y la arbitrariedad por parte del Servicio Penitenciario, las condiciones materiales de existencia intramuros, etc. Continuando con la medicalización del encierro carcelario, en una entrevista que se realizó en la mencionada revista a Jairo, se le pregunta acerca de qué drogas consumió o lo hace actualmente. Responde que consume marihuana, pastillas para dormir y cocaína. Explicita que dentro de la cárcel le recomendaron esas pastillas para poder dormir y pasar fácilmente el tiempo, y sitúa que así fue como comenzó a sentirse mejor o, según relata, fuera de la realidad (entrevista realizada por David Valdez Peña, Revista *La Resistencia*, Nro. 18 – julio 2018).

También en cuanto a salud en la cárcel, en parte de la misma revista es posible hallar la experiencia de Brian Tadino, que, habiendo realizado cursos extracurriculares, en uno de ellos debían confeccionar un afiche, explorando los impactos visuales, las técnicas y códigos para transmitir un mensaje. Como en ese momento el sujeto se encontraba atravesando el incumplimiento del derecho a la salud, comenzó a realizar un boceto sobre una hoja, dibujando el penal y una ambulancia amarrada, soldada, encadenada. Lo hizo porque imaginó que tal vez lograría apaciguar en algún grado el abuso que hay por parte del Servicio Penitenciario respecto al desprecio por la salud. En aquel tiempo, llevaba más de seis meses perdiendo turnos muy importantes para hacerse ver un tumor que tiene en la cara, que por momentos le imposibilita comer y le ha hecho convivir con el dolor toda su vida, exclama. Se trata de un linfangioma sublingual, operado en 17 oportunidades, en tratamiento preoperatorio por el estado avanzado. De este modo, compartió su afiche con la revista *La Resistencia*, dibujando su realidad, añadiendo que tal vez quien no padeciese de alguna problemática de salud no podría imaginar lo que un sujeto puede atravesar adentro de la cárcel (Brian Tadino, Revista *La Resistencia*, Nro. 16 – julio 2017). Comparto la imagen de su afiche aquí abajo:



La imagen es contundente, ya que, por todo lo trabajado, descripto y analizado hasta aquí, lo que resulta alarmante es que un sujeto, cuando se halla privado de su libertad porque cometió algún delito, no pierde solamente la libertad ambulatoria, que es el único derecho que perdería por la acción delictiva llevada a cabo, sino que también pierde derechos que deberían estar garantizados, como la salud, la buena alimentación, la educación, el trabajo y las condiciones materiales dignas para sobrevivir al encierro. Así, una interpretación posible que se desprende del dibujo en el que aparece la ambulancia encadenada representa la obstrucción al derecho a la salud, visibilizando que los sujetos prisonizados no pierden sólo el derecho a circular libremente sino que otros derechos son también encadenados.

A raíz del afiche y texto escrito presentados por ese sujeto, otros escribieron brevemente su experiencia en cuanto a salud en contexto carcelario, en el mismo número de la revista. El primer relato refiere a la aparición de una alergia fuerte en la garganta y un dolor muy fuerte en los riñones de la persona que lo cuenta (Gustavo, Revista *La Resistencia*, Nro. 16 – julio 2017). Estuvo, según expresa, casi 8 días para que lo atendieran los médicos para curar el dolor que sentía. Pasó más de una semana y lo llevaron al Hospital Penitenciario Central (HPC) y le dieron una pastilla para que ingiera cada 6 horas para la alergia. Lo atendió un médico, le hicieron una placa de pecho y espalda, tomografía computada de la cual nunca le brindaron los resultados, que sigue esperando, ya habiendo transcurrido un mes. La persona cuenta que continúa con dolores. A su vez, según el relato de Máximo, no hay medicamentos para su diabetes, excepto Diclofenac, que para el Servicio Penitenciario Federal y el servicio médico es la

medicación que otorgan para la gripe, para el dolor de cabeza, el resfrío y la diabetes. Finalmente, en contexto de encierro Waldemar expone que no hay control sobre la salud, y que el médico es uno solo para cualquier tipo de enfermedad (Waldemar, Revista *La Resistencia*, Nro. 16 – julio 2017).

En otra página del mismo número de la revista, se denuncia que un aspecto fundamental es el psicológico del sujeto, el cual es vulnerado desde el primer día de la detención. En la mayoría de los casos, el Servicio Penitenciario Federal no otorga ningún tipo de contención ni a los prisonizados ni a sus familiares. Se enuncia que se trata de una problemática sensiblemente grave, a la cual no se le brinda una atención apropiada para comprender o poseer una idea de cuáles fueron los motivos que condujeron al prisonizado a tomar actitudes delictivas, a la vez que tampoco se le otorga una contención durante su encierro (Bernabé, Revista *La Resistencia*, Nro. 16 – julio 2017).

Ya en otro número de la revista, también se denuncian las condiciones de salud en el penal: *si te mata la gripe, te duele la cabeza, tenés una infección, te querés cortar la pierna o sacar las tripas para afuera, tomate un diclofenac, ¡0 atención!* (M. F. Sinclair, Revista *La Resistencia*, Nro. 21 – diciembre 2019). En ese mismo apartado se expone la situación de un preso inmigrante de Brasil, que relata su experiencia posteriormente a haber sacado un habeas corpus para poder ser atendido por la sección de odontología. La odontóloga a cargo le preguntó, ni bien entró al consultorio, por qué la necesidad de denunciarla. El prisonizado le muestra una de sus muelas recientemente cariada, y la odontóloga expresa que hay que extraer la muela. *Pero recién se carió, ¿no es para pasta? Hay que sacarla*, enfatiza la odontóloga quien, sin anestesia ni guantes procede con la extracción (Revista *La Resistencia*, Nro. 21 – diciembre 2019). *No hay otra*, se resigna el prisonizado. *Pero no es así, sí hay otra y es la que venimos a gritar en la Resistencia:*

Una mejor atención médica en todos los sentidos. ¿Para qué están los derechos humanos? ¿La cárcel no es un espacio para prepararnos para la reinserción social? ¿Por qué todo es un verdugueo? [atormento, humillación] (M. F. Sinclair, Revista *La Resistencia*, Nro. 21 – diciembre 2019).

5.1.5 Acerca de la reinserción social

Por otro lado, también en distintos números de la revista se ejercita una mirada crítica respecto a la controvertida figura de la Reinserción social. Por ejemplo, en un ejemplar se denuncia que cuando recién se ingresa a una prisión, el sistema penitenciario *lo menos que te hace sentir es que estás en una institución de reinserción social* y que todos los sujetos profesionales que están a cargo del prisonizado tienen la función de ayudar y acompañar a una reinserción social, ya que, en realidad, sucede todo lo contrario (E. Maxi, Revista *La Resistencia*, Nro. 16 – julio 2017). Esos profesionales, se sostiene, se hallan divididos en diversas áreas, como el área de Psicología, de Criminología, de Sociales, de Educación, de Trabajo y de Seguridad interna. Por un lado, el autor en ese número (E. Maxi) expresa que en el caso del área de Psicología se encarga de escuchar al interno y mostrarle alternativas diversas para poder resolver situaciones que lo llevaron a estar allí, detenido. Ahora bien, lo que se interroga el autor es ¿cómo un profesional puede evaluar y otorgar un pronóstico estable acerca de un sujeto con tan solo una sesión de minutos por mes? (E. Maxi, Revista *La Resistencia*, Nro. 16 – julio 2017). Por su parte, el área de Criminología es el encargado de ver los antecedentes delictivos, lo que figura en el legajo de cada prisonizado, y realiza un perfil del individuo por medio de su pasado, sin proveer ninguna posibilidad o lugar a un cuestionamiento, a observar si ese sujeto cambió o puede cambiar (E. Maxi, Revista *La Resistencia*, Nro. 16 – julio 2017).

A su vez, se expone que el área de Seguridad interna evalúa el comportamiento en el espacio donde vive cada preso, el pabellón, el trato del prisonizado con el Servicio Penitenciario que es el celador que los trata durante todos los días y el trato con los pares, los prisonizados que conviven entre sí. Se trata del sujeto que le transmitirá la convivencia con un jefe de módulo que se halla en el sector en el que los prisonizados viven. Y ese jefe, se relata, por medio de lo que el celador le comunica sobre el preso y sobre si un interno posee sanciones o no, es quien evalúa si el preso es conflictivo o no (E. Maxi, Revista *La Resistencia*, Nro. 16 – julio 2017).

. En otro número de la revista, también se revisa críticamente la idea de resocialización, readaptación, etc. Se expone que se torna importante interrogarse cuál es el sentido de la prisión. La cárcel fue erigida por clásicos pensadores conservadores que legitiman y avalan a la institución penitenciaria en tanto el método más eficaz para readaptar a los sujetos que transgreden las normas de la sociedad, pero es claro que la

cárcel no sirve, sólo causa deterioros psicofísicos, produciendo sujetos dóciles y resentidos (Cristian Cuevas, Revista *La Resistencia*, Nro. 10 – julio 2014).

Sin embargo, no se habla de ausencia del Estado, sino que más bien debería ser expresado que hay ausencia en no controlar de qué modo se cumple la pena privativa de la libertad, bajo qué condiciones, en qué estado edilicio de las prisiones, sobre si hay personal idóneo, qué tipo de tratamiento recibe una persona que cometió un delito, de qué modo se lo puede ayudar, y qué sucede cuando se violenta algún derecho de los sujetos privados de su libertad (Cristian Cuevas, Revista *La Resistencia*, Nro. 10 – julio 2014). En el mismo número de la revista, el autor explicita que las cárceles no resocializan a nadie. Y expone que en el desarrollo del marco legal de la pena privativa de libertad figura el concepto de la readaptación social o resocialización del delincuente encarcelado, cimentado en la teoría de corrección del delincuente. La resocialización se ha pretendido justificar y legitimar, bajo tres grandes ejes conceptuales: teorías que entienden a la resocialización en tanto proceso de reestructuración individual del penado; que comprenden a la resocialización como un correctivo del proceso socializador deficitario de la estructura social; o que entienden a la resocialización como un proceso de socialización de índole jurídico. No obstante, la función de la pena no es otra cosa que castigar. Aquí se pone nuevamente de manifiesto la pedagogía de la cárcel, encontrándonos con resortes históricos en distintos circuitos de la vida, como la educación en la familia y en la escuela:

Crecimos con una idea de premios y castigos; de hecho la vida y gran parte de las estructuras están regidas por este principio. Es así que de chicos ya crecemos e internalizamos la idea de que si hago el mal me castigan; si hago el bien, me premian. Y naturalizamos la penitencia primero: al rincón y reflexionar sobre lo que se hizo y prometer que no se volverá a hacerlo; posteriormente ya de grande legitimamos y naturalizamos internamente la existencia y la necesidad de la cárcel, para enviar allí a los malos sujetos, aquellos que rompen el pacto social (Cristian Cuevas, Revista *La Resistencia*, Nro. 10 – julio 2014).

5.1.6 Algunas reflexiones sobre educación

En cuanto al área de Educación, según E. Maxi es la encargada de reinsertar a los prisonizados a los estudios, según la situación o los estudios que posee cada persona encarcelada, otorga la posibilidad para retomar o iniciar sus estudios, ya sea la primaria, la secundaria y la universidad. Lo que se denuncia es que los presos son convertidos en un número, perdiendo su subjetividad, no recibiendo herramientas para desenvolverse fuera de la cárcel (E. Maxi, Revista *La Resistencia*, Nro. 16 – julio 2017). Se anuncia que cuando un sujeto comienza a tener antecedentes penales desde que es un niño, el sistema lo etiqueta, lo prejuzga sin preguntarse por qué cometerá siempre el mismo error de infringir la ley (E. Maxi, Revista *La Resistencia*, Nro. 16 – julio 2017). Al recorrer ese camino desolado y oscuro, ese sujeto se convierte en un producto del sistema, y comienza a tratar a todos por igual, sin pensar que cada individuo es distinto, así como también lo son sus realidades, sus necesidades, sus deseos y sus posibilidades (E. Maxi, Revista *La Resistencia*, Nro. 16 – julio 2017).

Además, hay que reconocer que el estigma producido sobre la persona que atravesó una situación de encierro carcelario, se le dificulta una vez en libertad conseguir trabajo en relación de dependencia, ya que en muchos espacios se solicita la averiguación de antecedentes penales, más allá de que la persona ya haya pagado el precio con el tiempo en la cárcel, por el delito cometido. Una de las alternativas que pueden encontrar los presos es relacionarse con alguna cooperativa que conozca el asunto y se autogestionen en cuanto a lo laboral. Un ejemplo de ello es la Cooperativa Esquina Libertad, un proyecto de trabajo de imprenta intra y extramuros que emergió de modo colectivo en el Centro Universitario Devoto. En su página Web se anuncia que durante noviembre de 2023 Esquina Libertad estará dictando el taller de Cooperativismo y microemprendimiento, así como también de Promotores de Salud en el Centro Universitario Devoto.

No obstante ello, hay que destacar que la cárcel se trata de un contexto de violencia y tortura, en el que los sujetos prisonizados suelen evadir sus problemáticas por medio de las drogas o a través de la violencia entre pares, sin poder asir una profunda reflexión sobre el problema que los alcanza y a traviesa. Esto es debido a que el sistema penitenciario no otorgaría las herramientas suficientes, solo estudiar, que, de todos

modos, resulta un *beneficio* al que acceden pocos presos, o bien los diversos talleres laborales que por lo general no forman profesionalmente (S. Botija, Nicolás, Maximiliano, Bernabé, Revista *La Resistencia*, Nro. 16 – julio 2017). Se observa aquí que el autor se refiere a beneficio y no a un derecho, lo que redundante y es efecto de la mercantilización de los derechos dentro de la cárcel.

En otro número de la revista, se expone que el modelo de rehabilitación que se aplica en la cárcel son los palos, los *engomes* (encierros en una celda) y que ante tantas injusticias que un sujeto tiene que aguantar, siempre va a haber alguien que reaccione mal, y es allí donde aprovechan (el servicio penitenciario), no solamente para sancionar a ese sujeto que reaccionó mal, sino también para *molerlo a palos y tomar la excusa para dejar a los otros 29 presos encerrados en su celda por tres, cuatro o diez días, privados de comunicación telefónica, defecando en bolsas y orinando en botellas, donde con suerte te bañas una vez cada dos o tres días*. Se denuncia: *desde que vine, pedí atención psicológica y aún estoy esperando* (David Dubra, Revista *La Resistencia*, Nro. 9 – diciembre 2013). *Ante las denuncias que realizamos, ¿quién nos protege? Si los mismos médicos del penal están ahí cuando te golpean y, los que escriben, de lo que escriben en nuestros cuerpos nunca dicen la verdad* (David Dubra, Revista *La Resistencia*, Nro. 9 – diciembre 2013).

En uno de los relatos, va decantando la crueldad que viven los sujetos en las cárceles, más allá de las ficciones donde se dirime lo real y lo virtual, existen múltiples referencias en relación a la tortura que se ejerce en la prisión, en complicidad con el cuerpo médico y el olvido del Estado, y respecto a que el Servicio Penitenciario Federal tiene incorporada la represión, aún en una sociedad democrática. *Vengo soportando con los dientes apretados la paliza que, cada vez que se produce un cambio de guardia, me dedican; me quieren enloquecer. (...) resisto la tortura física y psíquica* (Gastón Brossio, Revista *La Resistencia*, Nro. 9 – diciembre 2013).

Mis músculos sentían las batallas del opresor que durante tiempo, quizás siglos, abatió al débil. Y ahí, solo en mi soledad, comencé a llorar con todas mis fuerzas. Odié la humanidad, odié mi existencia, odié haber nacido pobre, odié mi condición de preso, odié todo lo que se pueda odiar (Gastón Brossio, Revista *La Resistencia*, Nro. 9 – diciembre 2013).

En cuanto a la educación, también en *La Resistencia* se expiden sobre este asunto: *nosotros estamos en desventaja*, simplemente por *nuestra* condición socioeconómica,

porque al sistema no le conviene que todos los sujetos poseamos un nivel de educación suficiente para salir a enfrentar esa batalla que llamamos vida en igualdad de condiciones. Por el contrario, se sirve de leyes y normas para castigar y cortarles las alas de los sueños a todos los guerreros que buscan una transformación para sus familias, que no cuentan con un capital económico fuerte como muchos de sus representantes que, amparados tras un escritorio y tras una pluma y una rúbrica, *nos cambian el destino. Es por eso que, desde esta comunidad educativa y desde esta publicación, los invito a que utilicemos armas tan fuertes como los libros, la educación y el arte para no hacerles el camino tan fácil, levántemonos y juntos* (J21col, Revista *La Resistencia*, Nro. 9 – diciembre 2013). De este modo, una interpretación que se puede desprender es acerca de uno de los aprendizajes posibles en el CUD, como la organización colectiva, y el armarse con los libros y la educación.

A su vez, se denuncia que la cobertura educativa en la cárcel no es completa: si bien algunos sujetos se hallan cursando primaria y secundaria, otros quedan afuera por cuestiones de espacio, documentación y trabas sin sentido que impone el Servicio Penitenciario Federal, imposibilitando de ese modo el derecho del sujeto a la libre educación e incumpliendo la función de resocialización, provocando un ambiente tenso en los distintos pabellones al excluir a una parte de la población carcelaria del sistema educativo *porque a ellos no les conviene educar para que se les critique su función* (J21col, Revista *La Resistencia*, Nro. 9 – diciembre 2013). En ese mismo apartado se invita a los compañeros a unirse para reclamar por sus derechos, porque la manera de hacerlo no es individualmente sino de modo colectivo y organizado, lo que conlleva una organización que debe ser fundamentada en la inteligencia y no en la fuerza, *evitando entrar en el terreno que ellos (el Servicio Penitenciario Federal) quieren, que es el de la violencia. No permitamos que utilicen esos pretextos para reprimirnos y para coartar nuestros derechos e imponernos sanciones*. El texto finaliza de la siguiente forma: *Recordemos que la educación es un elemento liberador y un reflejo de libertad* (J21col, Revista *La Resistencia*, Nro. 9 – diciembre 2013).

En otro número de la revista, se realizó una entrevista a un sujeto que pasó por la experiencia de encierro. En ella, el entrevistado expone que está totalmente convencido de que un sujeto actúa mal por la poca educación, y que él ha actuado en la delincuencia por eso. También, analiza la dicotomía entre el estudio y la cárcel: mientras él leía a Marx, Hegel y Proudhon, en sociología, se hallaba chocando con la realidad del pabellón

aislado, afilando un cuchillo para cuidar su vida: podés ser estudiante pero no dejás de ser preso, señala (entrevista realizada a Gastón Brossio, por Ana Lucía, Revista *La Resistencia*, Nro. 15 – diciembre 2016). Esa reflexión entra en tensión con la conceptualización de la educación en cárceles, respecto a que cuando se entra al centro universitario se es estudiante y no un preso. Ello puede ser una característica del estudio en contexto de encierro, un carácter dual: por un lado, los centros educativos en contextos de encierro nunca dejan de estar enmarcados en la prisión; por otro lado y, a su vez, no es lo mismo ser estudiante dentro del Centro Universitario Devoto que estar estudiando en el pabellón o fuera del CUD. Se trata de reflexionar que *no es tanto lo que has aprendido sino lo que hagas con eso*, como figura en el ejercicio de cadáver exquisito que se escribió colectivamente en el marco del Pre-ENEC (Pre-Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel), realizado dentro de la cárcel de Devoto (elaboración colectiva, Revista *La Resistencia*, Nro. 15 – diciembre 2016).

También, otro estudiante del CUD, expresa que es increíble el momento que está viviendo en relación a educación, que jamás pensó tener la oportunidad de comenzar una carrera y de vivir esa experiencia (Jorge Terni, Revista *La Resistencia*, Nro. 15 – diciembre 2016). En otro número de la revista, también se llevó a cabo el ejercicio del cadáver exquisito, en donde figura: *Centro Universitario de Devoto (CUD): lo utilizo como un espacio de salud mental* (producción colectiva, Revista *La Resistencia*, Nro. 17 – diciembre 2017). Llama la atención y resulta interesante destacar cómo se entrecruzan educación y salud mental, yendo más allá de las instituciones disciplinarias (Foucault, 2002), las instituciones totales (Goffman, 2001), reconfigurando la producción de subjetividad enmarcada en un contexto de encierro y en un movimiento complejo, ya que esas instituciones no dejan de ser tales, con sus características ya revisadas, pero con otros efectos de sentido, en este caso. En esa sintonía, es posible ensayar que se trataría de un solapamiento de planos de la realidad y de las instituciones, ya que, como señala otro estudiante del CUD, *la escuela imparte educación bancaria que enseña a seguir las reglas. Se instala la necesidad de prepararse para servir mejor al sistema, se forman empleados eficientes y, sobre todo, obedientes* (Fernando Vezényi, Revista *La Resistencia*, Nro. 18 – julio 2018). En esa expresión se halla condensada la crítica a la educación formal a partir del concepto freiriano de *educación bancaria* (Freire, 1975). Así, vemos otra vez, que la realidad sigue siendo compleja (Morin, 2007). El mismo estudiante sostiene:

Nos educan, nos preparan, nos programan para que sigamos siendo los que sostenemos la desigualdad, y lo aceptamos. Tan profundamente grabadas están estas reglas, que peleamos para obedecerlas. Queremos entrar sí o sí en la rueda del hámster. No queremos ser excluidos (Fernando Vezényi, Revista *La Resistencia*, Nro. 18 – julio 2018).

También en materia educativa, en la revista se llevó a cabo, por parte del Taller Colectivo de Edición, una entrevista a una ex-docente, Silvina Chauvin, quien menciona la complejidad de la Ley 26.695, específicamente el artículo 140 sobre el estímulo educativo, que refiere a los plazos requeridos para el avance por medio de distintas fases y períodos de la progresividad del sistema penitenciario que serán reducidos acorde a las pautas fijadas en ese artículo, en relación a que los prisonizados completen y aprueben satisfactoriamente de modo total o parcial sus estudios primarios, secundarios, terciarios, universitarios, de posgrado o trayectos de formación profesional, pudiendo lograr un plazo acumulativo de hasta un máximo de veinte meses en la reducción de la pena. La entrevistada sostiene que las y los docentes van a trabajar en contextos de encierro como lo harían con cualquier estudiante.

El objetivo, expresa Chauvin, es que los sujetos logren la acreditación para que, llegado el momento, reciban un título. Para ello, seguían las pautas que rigen tanto adentro como afuera de la cárcel, en cuanto a tomar lista y examen, porque es la manera en la que los docentes trabajan y evalúan. La ex-docente visibiliza que tenían estudiantes en contextos de encierro que no cumplían con los requerimientos de la clase y que, llegado el final del curso, iban a preguntarle a los docentes si los iban a aprobar, porque de ese modo obtenían el punto que les da el Servicio Penitenciario. Pero enfatiza que su trabajo es ir y dar clase, y que los estudiantes puedan ejercer su derecho a la educación. La entrevistada sostiene que ella no determina el estímulo educativo, ni cuántos puntos le van a dar por ir a clase o si eso le va a posibilitar salir antes, no es algo que ella evalúe ni que tenga que ver con su trabajo (Silvina Chauvin, Revista *La Resistencia*, Nro. 15 – diciembre 2016). Se trata de reconocer esa tensión y que atraviesa la práctica docente en cuestiones que los exceden. Finalmente, la entrevistada reflexiona: *Si yo a ese alumno que no estudió lo apruebo, ¿qué aporté como docente? Lo ayudé a pasar un trámite burocrático. ¿Mi rol docente dónde queda si yo hago eso?* (Silvina Chauvin, Revista *La Resistencia*, Nro. 15 – diciembre 2016). Por otro lado, según un estudiante del CUD, este centro se trata de un espacio donde uno aprende y adopta herramientas para saber

defenderse y hacer valer un derecho, más allá del objetivo personal en lo que refiere a la carrera elegida (Rodrigo Noriega, Revista *La Resistencia*, Nro. 19 – diciembre 2018).

5.1.7 Conducta y concepto

En otro orden de ideas, es importante destacar que la cárcel es una institución total en movimiento. Ello porque, por un lado, se trata de un espacio complejo y dinámico, lugar en el cual suceden hechos todo el tiempo que tornan difícil la tarea de investigar ese contexto y, por otro lado, porque existen salidas excepcionales con custodia y, por otra parte, salidas transitorias. Estas últimas no son fáciles de alcanzar. Son otorgadas en el marco de la ley 24.660 y conllevan requisitos. Se aplican a la mitad de la pena. El condenado que desee alcanzar tal *beneficio*, según relatan en la revista, deberá obtener una *calificación de conducta y concepto* de 8 y 7 como mínimo respectivamente (Nota de opinión, elaboración colectiva, Revista *La Resistencia*, Nro. 7 – octubre 2012). Las calificaciones de conducta y concepto tienen lugar de forma trimestral en marzo, junio, septiembre y diciembre. Existe un consejo correccional que califica a los internos. Ellos son quienes evalúan entre trimestre y trimestre el mérito del prisonizado para otorgarle un punto de conducta o uno de concepto, o si directamente le repiten. A su vez se hallan las fases y periodos. Ellas se componen de tres periodos: de observación (son 30 días), posteriormente vendrá la fase de socialización, consolidación y confianza. Ese sería el periodo de tratamiento (nota de opinión, producción colectiva, Revista *La Resistencia*, Nro. 7 – octubre 2012). Y, luego sí, finalmente, viene el Periodo de Prueba que es donde se pone a prueba el tratamiento y de allí la posibilidad de acceder, en caso que aplicase, a las salidas transitorias. Sin embargo, la composición gramatical del texto de la ley no expresa que el condenado deberá enfrentar en varias ocasiones a un consejo correccional inepto, ilegítimo y arbitrario (nota de opinión, Revista *La Resistencia*, Nro. 7 – octubre 2012).

La ley no expresa que el condenado que cumplió con todas las pautas, que alcanzó los objetivos que el consejo criminológico le estableció para pasar de una fase a la otra, muchas veces infundada y arbitrariamente le repetirá la calificación de conducta y concepto, manteniéndolo hasta casi dos años, según el *termómetro mediático* de inseguridad, en la fase de consolidación o de confianza (nota de opinión, texto colectivo,

Revista *La Resistencia*, Nro. 7 – octubre 2012). Que si bien se pueden recurrir por vía judicial estas calificaciones ante el juez competente, muchas veces el mismo no hace lugar a las apelaciones, resolviendo luego de seis meses como mínimo, y la mayor parte de las veces no resuelve. Y, si lo hace negativamente, se podrá apelar a casación penal, y allí a esperar ocho meses más como mínimo. En todo ese proceso un detenido se puede ir excedido en hasta dos años, es decir, pasado del tiempo de condena para acceder a un *beneficio* (nota de opinión, Revista *La Resistencia*, Nro. 7 – octubre 2012). De este modo, cuando se habla de salidas transitorias no se refleja que existe todo un desgaste psíquico, que hay angustia, que hay una familia que espera por ese punto de concepto que implicará pasar 12 ó 24 horas en su casa con su familiar (nota de opinión, elaboración colectiva, Revista *La Resistencia*, Nro. 7 – octubre 2012). Aquí vemos otra vez la operacionalización del concepto *Pedagogía de la cárcel*, que desarrollé en el capítulo anterior, es decir, los componentes pedagógicos de la prisión y esta última como pedagogía.

5.1.8 Racismo y exclusión

Otro de los puntos abordados, en este caso en el número 1 de la revista, es el racismo y la exclusión: en el texto, se interpela sobre esta cuestión, arguyendo que en la actualidad, el entrecruzamiento de los términos *raza* y *racismos* continúan sobre todo por medio del desarrollo de determinismos biológicos, que han podido sobrevivir a todas las críticas. Esas ideas, que han configurado parte del discurso dominante sostenido por la sociedad capitalista desde el siglo XIX hasta la actualidad, mantienen un orden social injusto atravesado por hondas desigualdades, en una sociedad que por un lado afirma la igualdad y la libertad como sus premisas primordiales, y por el otro emerge marcada por la desigualdad y las jerarquías. Como ejemplo, sitúan a la persona que por determinada cuestión sufre un cierto lapso de encarcelación, cumpliendo su condena y ha observado toda la normativa que precisa su hipotética reinserción en el cuerpo social, queda signado por el estigma del acto cometido, sin que se cumpla en la práctica la tan mencionada resocialización (Omar Villani, Revista *La Resistencia*, Nro. 1 – noviembre 2008). Al indagar en la sociedad argentina el proceso de construcción del racismo, como ideología diferenciadora que conjuga prácticas e ideas, se observa que se ha desenvuelto

primordialmente durante fines del siglo XIX y gran parte del siglo XX: inició y continúa proyectando una relación entre rasgos anatómicos o genéticos –reales o imaginarios– de un sujeto o grupo y sus características conductuales, morales, intelectuales y culturales (Omar Villani, Revista *La Resistencia*, Nro. 1 – noviembre 2008).

En el mismo apartado se denuncia que la representación sobre el otro puede estar cimentada sobre alguna característica cultural o conductual que pasa a ser generalizada en todos los miembros del grupo social, sin reflexionar acerca de las diversidades y las excepciones. De este modo, continúa el autor, se fijan vinculaciones entre atributos culturalmente negativos, como la criminalidad, la pereza, la avaricia, la suciedad, etc. y diferentes grupos clasificados, siendo ése el mecanismo que profundiza la desigualdad y el rechazo (Omar Villani, Revista *La Resistencia*, Nro. 1 – noviembre 2008). La construcción negativa del otro contrastada con un *nosotros positivo*, atañe además a un sentimiento de amenaza, que los medios de comunicación masiva acentúan y agudizan, creando un irreal clima de alteración del orden público. El *otro* es imaginado así como una amenaza, el culpable de situaciones críticas asociadas a la violencia, el desempleo, la pobreza y la marginalidad. Lo que destaca como análisis en este apartado radica en que, según el autor, esa interpretación deja de lado el papel del Estado, el sistema socioeconómico y los demás integrantes de la sociedad, favoreciendo el proceso de reproducción de la desigualdad social (Omar Villani, Revista *La Resistencia*, Nro. 1 – noviembre 2008).

5.1.9 Algunas consideraciones finales sobre la revista y la escritura

Finalmente, no sólo las crónicas, la denuncia, los relatos de vida, los cuentos, las reflexiones, el humor y las recetas de cocina tienen lugar en *La Resistencia*, sino también la poesía: *para aquellos que jamás traten de pasar por acá. Si supieran qué sufrimiento se pasa en cada momento, seguro no elegirían hacer las cosas tan mal* (Alexis, Revista *La Resistencia*, Nro. 16 – julio 2017). A su vez, como mencioné en el capítulo 4, un punto central del encierro es la constante incertidumbre que viven los prisonizados, acerca de su propia causa, con qué situación de violencia se encontrarán, ya sea entre pares o con el Servicio Penitenciario, si serán trasladados o no, cuándo saldrán en libertad, por ejemplo. Una poesía lo expresa del siguiente modo: *Sé que hice las cosas mal, es por eso*

que estoy acá, no sé cuánto voy a estar, sólo me queda esperar (Alexis, Revista *La Resistencia*, Nro. 16 – julio 2017).

En el marco del *X Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel* (ENEC, año 2023), en una mesa se discutía con distintos autores acerca de la idea de justicia. Se la definió como el intento de resolución de un conflicto. Al mismo tiempo, se consignó que la justicia posee distintos sentidos. El primero de ellos refiere a la justicia como castigo y es la que se materializa constantemente y de distintas formas en las prisiones argentinas, más allá de que no se halle en la letra de la ley y se aclare que las cárceles no serán para castigo. Un segundo sentido de la justicia sucede cuando es asociada o entendida en relación a la reparación. Y, finalmente, un tercer sentido de justicia puede ser el comprenderla como revancha, que no es equivalente a la venganza, sino que se trata de una segunda vuelta, una segunda oportunidad. En ese mismo Encuentro se ensayó que la escritura es una revancha, es un volver sobre nuestra propia historia y reescribirla. En ese sentido, resultan interesantes las palabras de un estudiante del CUD, Franco Salas, según figura en otro número de la revista, en la cual expresa: *tengo esa segunda oportunidad que la vida no nos da a menudo; esa revancha me da el CUD* (Franco Salas, Revista *La Resistencia*, Nro. 18 – julio 2018).

Por otro lado, como vimos en el capítulo anterior, hice uso del concepto *corporización de la experiencia del encierro carcelario*, referido a algunos de los efectos de la cárcel, donde esta última se hace cuerpo en los sujetos. Uno de esos efectos refería al aplanamiento del horizonte de algunos presos luego de un tiempo de llevar detenidos, ya que la prisión no deja ver más allá de las rejas y a veces el patio. En este sentido, en el número 2 de la revista *La Resistencia* (diciembre 2010) se cita un pasaje de José Ingenieros que resulta pertinente para reflexionar:

Los que viven debajo de ese nivel y no adquieren esa educación permanecen sujetos a dogmas que otros les imponen, esclavos de fórmulas paralizadas por la herrumbre del tiempo. Sus rutinas y sus prejuicios parécenles eternamente invariables; su obtusa imaginación no concibe perfecciones pasadas ni venideras; *el estrecho horizonte de su experiencia constituye el límite forzoso de su mente* (Ingenieros, 2021, p. 28; Revista *La Resistencia*, Nro. 2 – diciembre 2010) (el destacado me pertenece).

De este modo, también, en otro número de la revista, resuena la frase: *en cada libro que entra con una maestra, hay una invitación a buscar el horizonte* (Fernando Cabal y Carlos

Tizón, Revista *La Resistencia*, Nro. 21 – diciembre 2019). Al parecer, la cuestión del horizonte no sólo es una preocupación, sino también un aspecto clave sobre el cual se podría trabajar. La literatura, el ejercicio de leer y escribir, puede contribuir a ampliar el horizonte, que no solamente es físico, sino también mental, lingüístico, político y cultural, como la disponibilidad del horizonte de sentido que cada sujeto lleva en su percibir y es posible ejercitar.

En el número 13 de la revista (diciembre 2015), el coordinador de la facultad de filosofía y letras en el Programa UBA XXII, Juan Pablo Parchuc, sostiene que el CUD funciona como una especie de unidad básica adentro de la cárcel. No se trata solamente de un lugar de estudio, sino de una pequeña comunidad organizada, un espacio político de encuentro y formación, abierto a la población del penal. Allí se afrontan cotidianamente los asuntos personales y los problemas generales de los sujetos detenidos, escuchando sus preocupaciones mientras se articula con intereses, necesidades y demandas, a la vez que son definidas en conjunto las estrategias y las modalidades de organización para resistir la violencia y denunciar la tortura, combatir las injusticias y forjar las herramientas para transformar la realidad adentro y poder encarar la salida en libertad (Juan Pablo Parchuc, Revista *La Resistencia*, Nro. 13 – diciembre 2015).

En la revista *La Resistencia* hay artículos y pasajes escritos e interrogantes que llevan a reflexionar, como la propuesta de un autor que se manifiesta así: si se desea disponer de mayor seguridad ciudadana y reducir la reincidencia en el delito, se debería facilitar la incorporación de los ex-presos a la sociedad con igualdad de oportunidades respecto de los demás ciudadanos ante, por ejemplo, un puesto de trabajo (Pablo P., Revista *La Resistencia*, Nro. 18 – julio 2018). Resulta que, por la ya mencionada selectividad del sistema penal, anteriormente a ser detenidos existen sectores sociales que no se hallaban en igualdad de oportunidades. Volviéndose así un imperativo que estas últimas hagan mella en un futuro post-penitenciario, para que no exista la reincidencia.

Para finalizar, es importante situar que he elegido algunos pasajes de relatos, crónicas, parte de historias y diversos tipos de reflexiones con el fin de tomar tan solo una muestra, de la que decanta que *La Resistencia* es un arma literaria para luchar, un espacio donde se utiliza el conocimiento como instrumento de denuncia pública, entre el afuera y el adentro de la cárcel. Es menester reconocer que esa muestra, en tanto selección, dejó afuera breves apartados, cartas y otras formas donde se expresa, por ejemplo, el amor y el cariño de los sujetos privados de libertad sobre sus familiares, manifestando dolor por

extrañar y ver interrumpidos sus vínculos más cercanos, a pesar de las visitas, cuando éstas son posibles. Hay una cotidianeidad que se rompe con la cárcel, y donde imperan nuevos códigos de comportamiento, estado de alerta e hiper-vigilancia, etc.

La revista *La Resistencia* es un intersticio en medio de un sistema de crueldad que produce dolor y sufrimiento. La escritura, ejercida de cierta manera, posibilita efectuar un análisis reflexivo –colectivo e individual– sobre la situación de encierro, los derechos vulnerados, la opresión y la injusticia fruto del sistema capitalista, la lucha por otros medios, la disputa de sentidos, la deconstrucción personal frente a narrativas hegemónicas, la revisibilización de los saberes populares, un pedido de auxilio por lo que sucede dentro de las prisiones, voces que inquietan si la sensibilidad se halla abierta o si hace lugar a la construcción de una palabra afilada que abre sensibilidad. Escribir y publicar aparecen como un armar trama por medio de la escritura, un modo de análisis reflexivo sobre el tejido punitivo que configura los dramas humanos intramuros. De este modo, es posible arrimar que *La Resistencia* se constituye como un artefacto político de afectación capaz de conmover a los lectores que se sientan interpelados por las historias de vida de sujetos que se hallan/hallaban presos, posibilitando el ir hacia el agrietamiento de los estereotipos anclados en el sentido común dominante. Sin embargo, si algo nos han enseñado las prácticas de la psiquiatría hegemónica y el sistema penal es que la clasificación y el etiquetamiento no se quiebran fácilmente sino todo lo contrario, persisten a través del tiempo. La escritura en contextos de encierro insiste y procura constantemente constituirse como el alojamiento de las palabras frente al extrañamiento ante el mundo, en ello consiste el artefacto político de afectación.

Bustelo y Parchuc (2023) reponen el trabajo de Perearnau (2017), quien propone un recorrido conceptual de las experiencias de formación en contextos carcelarios a partir de las estrategias de subjetivación y la experimentación en talleres artísticos organizados en el CUSaM (Centro Universitario San Martín). Si bien el texto de Perearnau analiza una experiencia singular, su conceptualización puede aportar a describir y caracterizar otras intervenciones pedagógicas y culturales en prisiones. Se trata de un recorrido organizado en tres momentos: el primero caracteriza al del cuerpo capturado por el sistema de justicia penal en tanto corolario de una serie de privaciones y violencias previas que derivan en el sujeto encausado. El segundo remite a la interferencia producida en la lógica del encarcelamiento por la presencia del espacio universitario que posibilita un desplazamiento del sujeto encausado al sujeto integrado a un grupo universitario, que

aprende o reutiliza diversos lenguajes y formas de expresión académicas y artísticas. El estudiante deja de ser entonces objeto de estudio y control, y puede leer en sí mismo los efectos de la exclusión. El tercer momento se vincula al pasaje del sujeto grupal al sujeto colectivo que se reconoce en tanto parte de un relato mayor, comparte una serie de valores comunitarios y es capaz de volverse promotor o gestor sociocultural adentro o una vez afuera de la prisión (Bustelo y Parchuc, 2023).

Por otra parte, según las palabras pronunciadas por el docente Lucas Adur (2023) en el *Encuentro Nacional de Escritura en Cárceles*, en un contexto general donde la verdad aparece devaluada, las producciones en contexto de encierro anidan en la experiencia y en los cuerpos y se da algo de la autenticidad, de la verdad, que tiene clivaje en los cuerpos. Aún en las ficciones hay verdad (Adur, 2023). A su vez, para Walter Lezcano (2023), escritor, docente y periodista, en el marco del mismo Encuentro, la escritura sirve para abrir los ojos y mirar lo que nos pasa. Y lo que pasa en el mundo es un horror (Lezcano, 2023). Hay, frente a ello, una responsabilidad, un posicionamiento ético, un tomar parte; aún sin desconocer que el delito pueda existir como interrupción del orden social, ello no implica desconocer la estructura socio-económica, la desigualdad social y cultural, las injusticias, la pedagogía de la crueldad (Segato, 2018) en las cárceles como castigo y que, tal como nos advertía Pavarini (2002), históricamente el pacto social fue estructurado en el marco de una desigualdad de oportunidades.

No sólo la revista *La Resistencia* sino también todo lo trabajado anteriormente en esta producción escrita muestran una polifonía y multiplicidades irreductibles en relación a los fenómenos estudiados. Como expresé en otro capítulo, no procuré una universalización de la problemática abordada. Resulta que en toda escritura política se torna necesario elegir un punto de apoyo y defender un posicionamiento, con el convencimiento de que no hay una certeza inamovible sino una narrativa subjetiva que construye un punto de vista en una articulación y entrecruzamiento de capas de una realidad compleja, dinámica, indomable.

CONCLUSIONES

Para comenzar este apartado, quisiera contar una anécdota que sucedió recientemente. Me encontraba en el X Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel, llevado a cabo en noviembre de 2023, cuando entre las diversas lecturas de los materiales producidos, tanto en contextos de encierro como por colectivos de personas ya liberadas, apareció un hombre con sus manos esposadas detrás de su cuerpo, acompañado por dos policías. Luego de quitarle las esposas, los tres se sentaron entre el público. Al sentarse, este hombre fue saludado con mucho afecto por personas de la organización del evento que, era evidente, lo conocían. Ese saludo contrastó enormemente con el hecho de que hubiera llegado esposado y custodiado; se trató de un gesto cálido y amable que aconteció inmediatamente después de una acción que, más allá del protocolo, pareció innecesaria, o al menos exagerada en el marco de este encuentro, y proyectó una imagen por demás elocuente, cargada de violencia.

A lo largo de esta tesis, la dinámica reflexiva desbordó la experiencia y las metodologías constituidas por las entrevistas, la investigación documental, la indagación bibliográfica y la articulación político-teórica, tal como se desprende de la situación que expuse al comienzo de este apartado. Ello se debió a la estimulación de un sensible material que produjo una parcial y momentánea suspensión de saberes previos al proceso investigativo. Para llevar este a cabo, propuse un abordaje metodológico cualitativo, con un diseño analítico flexible, empleando un análisis interpretativo crítico-reflexivo sobre las relaciones entre la salud mental y la educación en contextos de encierro. El análisis de los datos fue estructurado delineando una matriz de interrelaciones conceptuales para un análisis crítico, con el que procuré comprender algunas relaciones en el campo de la salud, atendiendo a las instituciones totales, las instituciones disciplinarias, la medicalización en el encierro, la producción de subjetividad y los procesos de salud/sufrimiento/enfermedad/cuidado. Para todo ello, además de las entrevistas realizadas, llevé adelante una investigación documental y una indagación bibliográfica en las que apliqué un rastreo de nociones y categorías como salud, salud mental, educación, cárcel, educación en contextos de encierro, con la intención de ahondar en la comprensión de las articulaciones de estas concepciones con otras del campo de la salud y del sistema penal. Así, pretendí ir construyendo un tejido transdisciplinar.

En ese marco, tomé a las entrevistadas y entrevistados como sujetos con voces activas, asignándoles reconocimiento y legitimidad en tanto sujetos relevantes de la investigación. De este modo, asumí que poseen una voz propia y una perspectiva valiosa en lo que expresan, y puse el énfasis en restituir el carácter de sujetos activos de mis interlocutores, portadores de una voz legítima, en igualdad de condiciones respecto de quien escribe sobre ellos. En ese sentido, tomé a las entrevistadas, los entrevistados y los autores de los textos de la revista *La Resistencia* como interlocutores que contribuyeron a pensar la problemática y el fenómeno estudiados.

Ese trazo investigativo me propició llegar a los capítulos 4 y 5, donde expuse los resultados de la investigación y algunas discusiones al respecto. En el primero de ellos encontré resonancias temáticas que vibraron desde una afinidad conceptual y que desarrollé en los diversos subapartados. En cuanto a la subsección de la **mallá comunitaria**, recupero la cuestión, por un lado, de que habría una polifonía heterogénea acerca de si en la cárcel se forja o no una comunidad; y, por otro lado, de que no solo se forma comunidad por medio de los *ranchos* –esto es, agrupaciones humanas alrededor de afinidades por clase social, edades, etc.–, sino también que la comunidad puede ser uno de los emergentes de la organización y de la resistencia frente al Servicio Penitenciario Federal.

Respecto de **las estrategias de cuidado en contextos de encierro punitivo**, destaco la apreciación acerca de cómo el *rancho* apareció, para uno de los interlocutores, como una estrategia para poder sobrellevar mejor el tiempo de encierro, ya que se propicia un vínculo fuertemente afectivo, de cuidado, de acompañamiento y de sostén. En cambio, otra voz, que difiere de lo dicho, señaló que no nombraría el término *cuidado* para referirse a lo que acontece en el contexto de encierro, sino que más bien lo comprende en el marco estricto de la sobrevivencia. El hecho de tener un *rancho* y de colaborar unos con otros se trata de una estrategia de supervivencia, y no de cuidado, pues el *rancho*, se sabe, se puede romper en cualquier momento.

En cuanto al **sufrimiento**, se indagó en cómo opera en el contexto carcelario. Por un lado, el sufrimiento se expresó, por parte de algunos entrevistados, en relación con la separación de sus familiares y amistades por estar encerrados. Así como se sufre, también, por los golpes y las torturas recibidas por parte del Servicio Penitenciario y de la policía. Como vimos, para otro interlocutor, la incertidumbre y las condiciones materiales que se producen en el contexto del encierro también son fuentes de sufrimiento, además del

destrato y de la desatención constantes, que se amplifican si una persona se enferma en la cárcel. Para otra entrevistada, el castigo en sí mismo conlleva *sufrimiento*. También lo supone el estar en espacios que no son dignos para la vida, mal alimentados, con acceso restringido a la salud, con encierros prolongados incluso en celdas de castigo –a pesar de que no están permitidas, según la legislación nacional–, y con múltiples traslados, que obligan a circular a los presos por distintos penales, rompiendo de este modo con el arraigo de los sujetos. Todo lo enumerado va componiendo formas de violencia estatal que producen dolor, daño y sufrimiento.

Acerca de la **medicalización del encierro carcelario**, y considerando también la **producción de subjetividad**, a partir del estudio que llevé a cabo es posible sostener que la gestión del sufrimiento en la cárcel queda librada a, por una parte, la desregulación de la medicación y, por otra, aparece subsumida a la medicalización del encierro, mediante la cual se facilitan no solo las drogas legales, sino también las ilegales. Esto evidencia que impera el Modelo Médico hegemónico, pero a la vez, carente de control por parte de profesionales responsables.

Sobre la **producción de subjetividad** intramuros, a partir de algunas entrevistas a informantes claves, es posible caracterizar al *preso dócil*, que se porta bien a pesar de los reglamentos internos, que serían “absurdos y arbitrarios”, y, en el otro extremo, al *preso indócil*, que es quien confronta las injusticias y que en la cárcel sufre, por ese mismo hecho, de un mal pasaje por la experiencia del encierro. Finalmente, lo que se procuraría en cuanto a la constitución subjetiva es un preso que no reclame por los otros sujetos presos, que sea poco solidario con los demás. La subjetividad que se intenta construir es aquella que tolera un nivel supremo de violencia sobre los cuerpos y el sistema emocional de los presos, para que, entonces, al salir de la cárcel, naturalicen una serie de violencias estructurales, como la desigualdad, por ejemplo, sin problematizar nada.

En ese mismo capítulo recuperé las experiencias pedagógicas en prisión, tanto de la mano de los discursos de los estudiantes como de los docentes en contexto de encierro. Respecto a la voz de los estudiantes, valoraron de manera positiva la experiencia de haber atravesado procesos educativos en la cárcel, lo que tensionó y otorgó a la tesis una mayor complejidad en su abordaje teórico sobre las *instituciones totales* y las *instituciones disciplinarias*. Se pueden observar algunas señales sobre aprendizajes variados, según las experiencias singulares de cada alumno. Es decir, en el Centro Universitario Devoto (CUD) no se aprenden meramente saberes medibles y cuantificables, sino que se trata de

procesos que, en algunos casos, hacen profunda mella en los educandos y viabilizan aprendizajes variopintos. Por ejemplo, uno de los sujetos expresó que el CUD tiene una extensa historia en el desarrollo de una conciencia sobre la resistencia contra la violación de los derechos humanos en el encierro. También los relatos muestran cómo la educación sirve para desnaturalizar distintas creencias e ideas que se tienen arraigadas y cómo posibilita comprenderse más a uno mismo.

Con respecto a la palabra de las y los docentes sobre su práctica en el marco de la prisión, y especialmente en el Programa de Extensión en Cárceles (PEC), algunos/as de ellos/as plantearon que trabajan desde la óptica del taller, que difiere de la lógica de la asignatura de la educación formal, la cual se traduce en una perspectiva más propia de la *educación bancaria*. Asimismo, desde el PEC refieren que sus prácticas se hallan impregnadas de muchas características de la educación popular y que discuten constantemente sobre el desafío de no operar con la norma o de no otorgarle demasiado espacio; se debaten sobre si corregir o no errores ortográficos en un Taller de Narrativa, por mencionar un ejemplo de ello. Señalan que el taller en general es pensado como una construcción colectiva que se diferencia de la educación tradicional, que opera a partir del código de una supuesta *bajada* del saber. Un hallazgo, a partir del relato de uno/a de los docentes, consistió en sostener no solo la premisa de que la educación en cárceles es un derecho humano fundamental, sino también que las lecturas son espacios de construcción de subjetividad.

Cabe resaltar la reflexión de una de las docentes del PEC acerca de apartarse de la lógica de la competitividad para la vida o para el trabajo desde un entendimiento reducido del aprendizaje y de la adquisición de saberes como útiles a determinado fin. Se trata, en cambio, de potenciar y multiplicar conocimientos que posibiliten el entramado social, de rescatar saberes que tal vez no están sistematizados o valorados por la academia, pero que son fundamentales para aquel objetivo. Es por ello que, desde el PEC, las y los docentes buscan permanentemente destacar y dar importancia a los conocimientos ya disponibles de los estudiantes.

Por otra parte, a partir de la investigación realizada, uno de los aportes al campo de estudio que se propone la presente tesis refiere a la formulación de conceptos que acompañaron el proceso investigativo. En primer lugar, luego de las entrevistas efectuadas, desarrollo algunas características de la *(re)politización* y *(re)apropiación de la autobiografía en una trama colectiva*, que consiste en explorar acerca de cómo las

prácticas pedagógicas en contexto de encierro posibilitan una repolitización y una reappropriación de las biografías de los estudiantes presos dentro de una trama colectiva. En segundo lugar, enuncio las particularidades de lo que defino como *la pedagogía de la cárcel*, una noción que señala el componente pedagógico que es posible encontrar en las lógicas y dinámicas de la prisión, que va más allá del ámbito tradicional de la pedagogía según el entendimiento común. De esta manera, focalizo en una articulación sobre la *conducta* y el *concepto* en el marco de contextos de encierro. También, comprendo la *pedagogía de la cárcel* como aquella que contiene la percepción y diferenciación entre el *buen preso*, que es dócil y que obedece los reglamentos carcelarios, y el *mal preso*, que es aquel que incumple las reglas.

En tercer término, propongo el concepto de *corporización de la experiencia de encierro carcelario* para ilustrar algunos de los efectos de la cárcel. A partir de éste, planteo que la vivencia de la cárcel se hace cuerpo en las personas presas, y que muchas veces se sigue poniendo en juego una vez que los sujetos salen en libertad, teniendo que enfrentar diversas consecuencias derivadas de este encierro punitivo que tuvieron que atravesar.

A partir de todo esto, concluyo que el contexto de encierro termina definiendo el marco educativo, por un lado, por absorber elementos de la lógica penitenciaria, como la norma, el control, los beneficios, premios y castigos; y, por otro, porque el centro universitario se halla en la cárcel, donde los agentes penitenciarios no dejan que la institución educativa *se olvide* de que se encuentra dentro de *su casa*, más allá de la autonomía universitaria.

Sin embargo, el diálogo en el marco de la cárcel se erige como condición de posibilidad de otro mundo. Si bien, generalmente, desde todo acto pedagógico se prepara una clase que luego será brindada, hacer esto dentro de la cárcel supone una ingeniería social y política distinta, incluso con otra configuración de los vínculos, por ejemplo, porque los estudiantes son pocos. De este modo, a raíz de lo abordado en esta tesis, podemos decir que dar una clase en la cárcel no se reduce a brindar un determinado contenido, sino que es la oportunidad de coproducir un diálogo inaugural de otro mundo posible, uno diferente del heredado y que muchas veces se percibe como inmodificable. La anécdota relatada al principio de las conclusiones es un reflejo de esto.

Las cárceles son un lugar de dolor donde activamente se crean e imponen condiciones materiales de existencia a los presos que ningún ser humano debería experimentar, más allá del delito que haya cometido. El interrogante que en todo caso puede formularse es por qué como sociedad pensamos que un gran dolor (ante un crimen, por ejemplo) sólo se repararía con otra gran cantidad de dolor (como implicaría el residir en la cárcel), tal como propone Claudia Cesaroni en una entrevista realizada en el diario *Página12* el día 10 de febrero de 2023.

A raíz de lo abordado en el capítulo 4, es posible formular otras conclusiones. Por un lado, debemos comprender que la educación en cárcel no es un bloque monolítico, sino que se presentaría más bien como un espacio en el cual opera una polifonía que torna difícil un discurso unívoco y uniforme. Existen distintas experiencias y cada una sedimenta de forma distinta acorde al sujeto y su manera de significar, según los marcos interpretativos disponibles.

Asumiendo el carácter ambivalente y hasta incluso contradictorio en algunas partes de las entrevistas, se puede aseverar, recordando las funciones de las instituciones disciplinarias como la cárcel y la escuela/universidad, que la educación en cárceles posibilitaría la coconstrucción de procesos reflexivos que permitirían la *(re)politización* y la *(re)apropiación* de la autobiografía en una trama colectiva. Podría decir que esto bordea por dentro los procesos porosos de la concientización, en un sentido freireano.

En cuanto al tema propio de esta tesis, es decir, respecto a salud y educación en sentido amplio, es posible concluir que se trata de comprenderlas y leerlas como un prisma que propicia estudiar los códigos que operan en la sociedad y los intersticios posibles para estallarlos. Por medio de estos campos de conocimiento, y ya que no se agotan en las instituciones analizadas, se trata de desburocratizar los canales tradicionales del Estado para imaginar nuevas formas de modulaciones subjetivas frente a los dramas humanos. Se trata de tomar a la salud y la educación como formas que habilitan interactuar de otro modo respecto a los discursos hegemónicos. Así, puedo afirmar que este trabajo consiste en resituar y reproblematicar las posibilidades de emancipación frente a la opresión a través del campo de la salud y de la educación.

La estrategia desplegada a lo largo de la tesis busca ir más allá de un acercamiento categorial sobre salud y educación y, en definitiva, establecer de qué manera esas nociones se ponen en juego en un contexto de encierro como la cárcel, para tensar las

relaciones entre *el adentro y el afuera* de los muros conceptuales que muchas veces separan las disciplinas aisladas en compartimentos estancos.

A su vez, las pedagogías críticas, que pueden ser pensadas como un tercer término, intermedio, entre la educación bancaria y la educación popular como únicas posibilidades dicotómicas y excluyentes, nos sirven para ensayar un pensamiento no binario. En este sentido, es importante preguntarnos: ¿por qué insistir con dos dispositivos, como la escuela/universidad y la cárcel, que histórica y hegemonícamente buscaron moldear a los seres para la docilidad, y que para ello ejercieron castigo, vigilancia y control social? Un intento de respuesta consiste en afirmar que ocupar los espacios es un acto político, y que es posible contribuir a estallar al sistema tanto desde adentro como desde afuera, a través de la promoción del pensamiento crítico.

En ese sentido, las pedagogías críticas pueden ser mucho más que un marco político-teórico de referencia, para pasar a ser una práctica desobediente y desafiante de la *educación bancaria* y de la carga histórica de la escuela como institución disciplinaria. Se trata fundamentalmente de que, en el marco de la prisión, la práctica pedagógica reflexione sobre sí misma para reproducir lo menos posible los elementos no deseados de la institución educativa hegemónica. Así entendida, la educación podría operar como resistencia al deterioro que provoca la prisión, a su vez que, como acceso al conocimiento sobre distintos ámbitos y la revalorización de los propios saberes de los educandos.

En cuanto a la revista *La Resistencia*, analizo la voz de sus protagonistas: personas que tienen o tuvieron alguna relación con el contexto carcelario. Se trata de indagar en la escritura en la cárcel como forma de decir, desde decir y contradecir los discursos dominantes en contextos de encierro. Considero que la revista es un espacio para pensar la problemática general de esta tesis, específicamente para reflexionar sobre los enunciados de los sujetos que participan en la revista en lo que refiere a la experiencia de estudio, las condiciones en el encierro, la salud y la educación.

El análisis de *La Resistencia* posibilita, también, un despliegue de reflexiones sobre la literatura y la escritura. En algunos casos, la participación en la revista permite resistir el encierro y las violencias que este conlleva. Al mismo tiempo, se plantea como espacio de enunciación y escucha de todas esas voces que generalmente aparecen silenciadas, estereotipadas y estigmatizadas. La escritura, ejercida desde este marco, impulsa a realizar un esfuerzo analítico colectivo e individual sobre la situación de

encierro, los derechos vulnerados, la opresión y la injusticia, todos frutos del sistema capitalista, así como sobre la lucha por otros medios, la disputa de sentidos, la deconstrucción personal frente a narrativas hegemónicas, la revisibilización de los saberes populares e, incluso, puede constituirse como un llamado de atención frente a lo que sucede dentro de las prisiones. Escribir y publicar aparecen como maneras de denuncia sobre el tejido punitivo que configura los dramas humanos intramuros. De esta forma, es posible sostener que *La Resistencia* se constituye como un espacio político de afectación, capaz de conmover a las lectoras y lectores que se sientan interpelados por las historias de vida de sujetos que se hallan o hallaban presos, posibilitando que nos dirijamos hacia la resquebrajadura de los estereotipos anidados en el sentido común dominante.

Asimismo, la escritura en cárceles puede ser el canal propiciatorio para ampliar las esferas de subjetivación por medio de las cuales los sujetos pasan de ser presos a estudiantes, escritores, poetas, artistas. Es decir que, por medio de la escritura se despliega un movimiento identitario que posibilita un desplazamiento semántico y un explorar en y desde otros territorios de subjetividad, reapropiándose del equipamiento subjetivo en tanto producción polifónica y múltiple, cargando el brazo literario y trastocando ahora a la palabra como arma. Lo importante es la constitución de complejos de subjetivación que otorgan a los sujetos posibilidades diversificadas de rehacerse una corporeidad existencial. Por ello, es posible arriesgar que se trata de *la escritura como productora de subjetividad*, del invento de una nueva percepción, abierta en una composición de planos de sentidos.

Algunos testimonios en distintos eventos sobre escritura en cárceles dan cuenta de cómo posibilita inventar una voz y pararse en otro punto para armar una vida nueva e incluso expresan los efectos de la escritura sobre sus propios cuerpos. Las prácticas de escritura y lectura, y el acceso a la cultura propician abrir territorios simbólicos y materiales de experimentación con la palabra, el sonido y el cuerpo. Así, interpelan sus condiciones de posibilidad respecto de los marcos interpretativos disponibles. Según sostienen Bustelo y Parchuc (2023), escriben con otros y otras para armar comunidad, es decir, que la escritura no es sólo un medio de comunicación, sino una trama, un lazo, un punto de encuentro y afectividad.

A raíz de lo desarrollado en la tesis, es posible afirmar que se precisa de una *resemantización de las instituciones disciplinarias*. Para la perpetuación de su dominio,

las clases dominantes necesitan de la docilidad, de que no haya la más mínima resistencia ante la explotación y la opresión que se hallan al servicio del capital. Ya no alcanza con gobernar, gestionando desde arriba para los de arriba y definiendo el rumbo y las condiciones materiales de existencia de los de abajo. Sino que, también, para darle continuidad a este modelo se vuelve necesario configurar una subjetividad capitalista obediente, y para ello se cuenta con el disciplinamiento a través de las instituciones como la cárcel, el hospital psiquiátrico, la escuela, además de la fábrica y del hospital. Si bien estos preceptos y este modo de comprender los dispositivos son ciertos desde una perspectiva foucaultiana, también estas instituciones poseen diversas funciones sociales, que no son todas de la misma índole ni se limitan a reproducir lo que el sistema capitalista demanda. En el marco de esta complejidad, se trata de caracterizar el carácter dual de la institución educativa intramuros y de *la cárcel como pedagogía*. Dicho carácter doble consiste, por un lado, en su rostro disciplinante y perpetuador de docilidades y, por otro lado, en su cara indisciplinada. Así, entonces, el desafío radica en invertir la carga histórica de las instituciones por medio de una desobediencia que sea capaz de agrietar y filtrarse por los intersticios del sistema.

En este sentido, un eje que podría ser investigado en un trabajo posterior lo constituye la profundización en la idea de la *policía del cuidado*, que se desprende de la relación entre el control y el cuidado, dimensión que quedó sugerida en el segundo capítulo de esta tesis.

En cuanto a la **salud mental**, es importante comprenderla en sentido amplio y resituarla en su trama compleja, debiendo por ello considerar las ambivalencias, las contradicciones, la insuficiencia de la racionalidad, lo poroso de las fronteras del conocimiento que empuja a la necesidad de abordarla desde una metodología transdisciplinaria. Un aporte a este campo, desde la presente tesis, consiste en repensar los procesos de *subjetivación* en función de una tensión dialéctica irreconciliable entre las órbitas de la cárcel y la educación en contextos de encierro. Se trata de explorar en cómo algunas dimensiones de análisis del campo de la salud –aunque no privativas del mismo– como *la malla comunitaria, las estrategias de cuidado, el sufrimiento*, etc., se ponen en juego en un contexto de encierro, para delinear diferencias, similitudes y posibilidades en un ámbito que sería, en principio, desfavorable para la *promoción de la salud*. De este modo, esta tesis posibilita repreguntarnos por otra configuración en los

vínculos interpersonales necesarios para liberarnos de la opresión vivida en instituciones que originariamente se hallaban en función del capital.

Además, dos modelos contrapuestos en salud se ponen a dialogar a través de la discusión sobre la educación en contextos de encierro. Se trata del *paradigma manicomial*, por un lado, y el *paradigma de la salud mental comunitaria*, por otro. En este punto es necesario producir un giro epistémico capaz de problematizar los saberes tradicionales en tensión.

Por otra parte, en la cárcel nos encontramos con una *medicalización/psiquiatrización de los procesos de vivir* que o bien iría más allá de corregir la desviación para que el sujeto vuelva a funcionar socialmente o se trataría, en todo caso, de una medicalización para que el sujeto funcione acorde a la estructura y dinámica que impone la cárcel, donde impera una subjetividad sometida a los valores de la cultura carcelaria dominante.

También, podemos decir que el campo de la salud mental comunitaria no supone necesariamente un conocimiento nuevo, sino que implica deconstruir los vínculos y caminos trazados por el modelo manicomial que replica la psiquiatría positivista de corte biologicista. El mismo, sin embargo, insiste en aparecer con nuevos ropajes, lo que se podría denominar como un *Manicomio Comprimido Itinerante*. Esto es, la circulación desregulada de medicación psiquiátrica a través del tejido social, que posee sus atributos y lógicas encapsuladas.

A partir de la palabra de los estudiantes del Centro Universitario Devoto puedo concluir que la educación en cárceles porta un elemento de salud mental, dado que implica, aunque de manera sinuosa, la promoción de la salud de los sujetos presos, enfrentando en el proceso distintas luchas, impedimentos y presiones. El derecho a la educación y su carácter emancipatorio en el marco de la prisión vibran en la misma sintonía que la salud mental comunitaria, ya que esta última implica el ejercicio de ciudadanía y se dirige hacia la dignidad y la equidad como valores que la estructuran. Considerar la salud mental como proceso significa también eso: atravesar tensiones, conflictos y obstáculos que le otorgan dinamismo, complejidad e historicidad. Se trata de sostener y potenciar una apuesta según la cual la educación, en el marco prisional, posibilita introducir enunciados críticos no análogos a aquellos valores propuestos por el Servicio Penitenciario Federal en lo concerniente a salud y educación.

Finalmente, en relación a salud mental, los *procesos de subjetivación* atraviesan, en el contexto carcelario, diversas condiciones de posibilidad de una amplia gama de universos de significación que permiten afirmar que la subjetividad no es una entidad estática ni sencilla. En esa sintonía, la subjetividad desborda las dimensiones como *la malla comunitaria, el sufrimiento intramuro, las estrategias de cuidado, y la medicalización del encierro*, ya que todas estas emergen como plurales y heterogéneas. Para asirlas, es necesario una red polifónica de sentidos para reconocer que siempre encuentran la manera de reconfigurarse y expresar modulaciones diferentes. Por ello, este estudio es una fotografía, un momento, y es importante comprender que *la escritura en tanto producción de subjetividad, la (re)politización y (re)apropiación de las biografías en una trama colectiva, la pedagogía de la cárcel y la corporización de la experiencia de encierro carcelario* son formas provisionarias de buscar una sensibilidad abierta a la complejidad de las experiencias intramuros. De este modo, la salud mental comunitaria se determina como un marco posible de interpretación de los flujos biográficos en contextos de encierro.

Así, las “esposas” de la educación bancaria y del Modelo Médico hegemónico se ven abiertas provisoriamente por las experiencias de educación en cárceles al igual que lo que sucedió con el sujeto preso que entró al Encuentro Nacional de Escritura en Cárceles en la escena que describí al inicio de estas palabras finales.

Referencias bibliográficas

- Actis, C. & Kostenwein, E. (2012): Apenas un estudiante: breves crónicas sobre educación y tratamiento, en Gutiérrez, M. (Comp.) (2012): *Lápices o rejas. Pensar a la educación en contextos de encierro*. Del Puerto.
- Albor, A. D. (2012). El efecto Ludovico. ¿La educación en las cárceles es un derecho o una obligación para el privado de la libertad? en Gutiérrez, M. (Comp.), *Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*. Del Puerto
- Andersen, M. J. (2014). El dispositivo psiquiátrico en el Servicio Penitenciario Federal. *Cuadernos de Estudios sobre Sistema Penal y Derechos Humanos*. Año 3, N° 3-4, Junio 2012-Diciembre 2014.
- Ángel, L. A. (2015). ‘La política acá la hacemos nosotros’, Relaciones de gobernabilidad y jerarquización en una cárcel Bonaerense. *Tesis de Licenciatura*. Universidad Nacional de San Martín, Argentina.
- Anitúa, G. (2006). *Historia del pensamiento criminológico*. Editores del Puerto.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Akal Ediciones.
- Argumedo, M. A. (2009). Extensión y educación emancipadora. En Cocarelli, M. R. (Comp.), *La Extensión Universitaria: Sujetos, Formación y Saberes*. La Plata-Argentina: Ediciones de Periodismo y Comunicación N° 38. Universidad Nacional de La Plata / Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Arroyo Cobo, J. (2005). El grupo de trabajo sobre salud mental en prisiones (GSMP). Actividades y funcionamiento. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*, Vol. 7, Nro. 3. <http://www.sanipe.es/OJS/index.php/RESP/article/view/292/641>
- Augman, R., Azar, B., Garzón, C. & Hennig, B. (2022). Hegemonía y contrahegemonías en Salud Mental. La propuesta de la clínica placera, *Salud Mental y Comunidad*. Año 9, Nro. 12. Ediciones UNLa.
- Barnsley, J. (2006). *El cuerpo como territorio de la rebeldía*. Instituto Universitario de Danza.
- Baratta, A. (2004). *Criminología crítica y crítica del derecho penal*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Barúa, A. (2015). Autoetnografía de ‘clinitaria’ como des-cubrimiento de lo antropológico en salud mental comunitaria. *Tesis de Maestría*. Universidad Católica de Asunción. Suplemento Antropológico. Vol. 1.
- Basaglia, F. (1970). *La institución negada. Informe de un hospital psiquiátrico*. Barral Editores S.A.
- Basaglia, F. (1977). *La utopía de la realidad*. Trieste: Departamento de Salud Mental de Trieste.

http://www.triestesalutementale.it/spagnolo/basaglia_1972_lautopiadelarealidad.pdf

- Basaglia, F. (2008). *La condena de ser loco y pobre. Alternativas al manicomio*. Buenos Aires: Topía Editorial.
- Becker, H. (2009). *Outsiders: hacia una sociología de la desviación*. Siglo XXI.
- Benasayag, M. (2013). *El mito del individuo*. Topía Editorial.
- Berenstein, L. (2014). El vínculo pedagógico en una experiencia de alfabetización de adultos en contexto de encierro. *Tesis de Maestría*. FLACSO / Universidad Autónoma de Madrid.
- Bertolozzi, M. R. & De La Torre Ugarte Guanilo, M. C. (2012). Salud colectiva: fundamentos conceptuales, *Salud Areandina*, Bogotá (Colombia). 1 (1): 24-36, julio-diciembre de 2012.
<https://revia.areandina.edu.co/index.php/Nn/article/view/309/337>
- Bisneto, J. A. (2005). Uma análise da prática do Serviço Social em Saúde Mental, *Revista Serviço Social y Sociedade*. Nº 82. Año XXVI. Ed. Cortez.
- Bissutti, C. & Guala, N. (Coords.). (2020). *La salud en la cárcel, ¿un oxímoron? Informe sobre el sistema de salud en el Instituto de 'recuperación de mujeres' del Servicio Penitenciario de la provincia de Santa Fe*. Secretaría de Extensión Social y Cultural. Universidad Nacional del Litoral.
- Blazich, G., Gracia de Millán, S. & Viedma Rojas, A. (2009). La educación en establecimientos penitenciarios argentinos: estudio de algunas cárceles de las ciudades de Resistencia y Corrientes, *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, Nro. 1. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina). <https://doi.org/10.30972/rrie.014256>
- Braunstein, N. (2013). *Clasificar en psiquiatría*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bravo, O. A. (2012). Tratamiento penitenciario, salud mental y ciudadanía. *Historia de vida de internos de la cárcel de Villahermosa, Cali*, 349-367.
- Breilh, J. (2015). *Epidemiología Crítica. Ciencia emancipadora e interculturalidad*. Lugar Editorial.
- Breilh, J. (2021). La medicina comunitaria, ¿una nueva policía médica? *Revista Mexicana De Ciencias Políticas Y Sociales*, 22(84).
<https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.1976.84.80099>
- Burin, M. (2010). Género y salud mental: construcción de la subjetividad femenina y masculina.
http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/1529/Burin_2010_Preprint.pdf?sequence=1
- Bustelo, C. (2016). Experiencias de formación en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica. *Tesis de doctorado*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Bustelo, C. (2020). Territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro. Relatos de experiencia de formación para la construcción de alternativas

pedagógicas. *Revista de Educación*, 0(20), 223-244. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4173

- Bustelo, C. & Miguez, M. E (2020). Investigación educativa y narrativas pedagógicas: aportes metodológicos para un campo en construcción. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 211-229. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9329>
- Bustelo, C., Charaf, S., Parchuc, J. P., & Rubin, M. J. (2021). Robando tiempo al encierro. Intervenciones pedagógicas y modos de organización de la Universidad en cárceles. *Espacios de crítica y producción*, (57), 47-63.
- Bustelo, C. & Parchuc, J. P. (2023). *La escritura en movimiento: una antología para desarmar*. UNR Editora.
- Cabrera, C. (2015). Prácticas autogestivas, relaciones sociales y subjetividad: La experiencia del Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultos en IMPA, empresa recuperada. *Tesis de Maestría*. Universidad de Buenos Aires.
- Calcagno, P. J. & Cucut, L. A. (2012). Las relaciones de poder entre la Universidad de Buenos Aires y el Sistema Penitenciario Federal: construir conocimientos o dominar los cuerpos, en Gutiérrez, M. (Comp.), *Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*. Del Puerto.
- Carpintero, E. (Comp.). (2011). *La subjetividad asediada. Medicalización para domesticar al sujeto*. Editorial Topía.
- Carpintero, E. (2013). Un síntoma de época: la medicalización en los niños. *Revista Topía*. Nro. 68.
- Castel, R. (1991). Los Desafiliados. Precariedad del Trabajo y Vulnerabilidad Relacional. *Revista Topía*. Año I. N° III. Buenos Aires.
- Castro Orellana, R. (2009). Capitalismo y medicina. Los usos políticos de la salud, *Ciencia Política*, Vol. 4, Nro. 7. Pp. 7-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3663189>
- CELS–MDRI, 2008. *Vidas Arrasadas. La segregación de las personas en los asilos psiquiátricos argentinos*. Siglo XXI.
- Cesano, J. (2003). De la crítica a la cárcel a la crítica de las alternativas. *Boletín mexicano de derecho Comparado*, 36 (108). 863-889.
- Cesaroni, C. (2009). *El Dolor como política de Tratamiento. El caso de los Jóvenes adultos presos en cárceles federales*. Fabián Di Plácido Editores.
- Cohen, H. & Natella, G. (Coords.) (1995). *Trabajar en Salud Mental. La desmanicomialización en Río Negro*. Lugar Editorial.
- Cohen, H. & Natella, G. (2013). *La Desmanicomialización: crónica de la reforma del Sistema de Salud Mental en Río Negro*. Lugar Editorial.

- Colombero, P. V. (2020). Investigar en derecho en –y sobre– la cárcel. La experiencia del Programa de Estudios e Investigación del Centro Universitario Devoto. *AB-REVISTA DE ABOGACÍA*, (6), 55-69.
- Comte, A. (1984). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Sarpe.
- Conrad, P. (1982). Sobre la medicalización de la anormalidad y el control social, Ingleby, D. (Ed.), *Psiquiatría Crítica. La política de la salud mental*. Crítica-Grijalbo.
- Cooperativa Esquina Libertad, s. f. <https://esquinalibertad.coop.ar/>
- Córdova Vinuesa, P. (2020). Derecho y arte. La epistemología del oprimido en la enseñanza del derecho desde un diálogo con el cine. *FORO. Revista de Derecho*. Nro. 33. 65-83. DOI: <https://doi.org/10.32719/26312484.2020.33.4>
- Correa-Urquiza, M., Silva, T., Belloc, M. & Martínez Hernáez, A. (2006). La evidencia social del sufrimiento. Salud mental, políticas globales y narrativas locales, *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*. Nro. 22. Pp: 47-69. <https://raco.cat/index.php/QuadernsICA/article/view/121042>
- Correa-Urquiza, M. (2018). “La condición del diálogo. Saberes profanos y nuevos contextos del decir”, *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. 38 (I34): 567-585.
- Correa Urquiza, M., Pié Balaguer, A., Coll-Florit, M., Hernáez i Encuentra, E. & Climent Roca, S. (2020). Orgullo loco y metáforas para una disidencia: un análisis lingüístico y simbólico, *Salud Colectiva*, Vol. 16. <http://revistas.unla.edu.ar/saludcolectiva/article/view/2886/1636>
- Cosachov, N. (2020). La educación como instrumento del tratamiento penitenciario en clave de gobierno. *Tesis de Maestría*. FLACSO.
- Cosman, J. W. (1993). Motivos del fracaso de la educación en las cárceles, *Educación de Adultos y Desarrollo*, Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana Para la Educación de Adultos, N° 40, Bonn, Alemania.
- Coupechoux, P. (2011). La psiquiatría en Francia: negación de la locura y domesticación del sujeto, Carpintero, E. (Comp.), *La subjetividad asediada. Medicalización para domesticar al sujeto*. Editorial Topía.
- Da Costa Marques, S., Linardelli, M. F., & Maure, G. (2016). La relación entre antropología médica crítica y estudios feministas y de género: notas para una discusión, *I Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales de la UNCuyo* (Universidad Nacional de Cuyo), “Perspectivas actuales en la investigación en ciencias sociales: problemáticas, enfoques epistemológicos y abordajes teórico-metodológicos”, 25 y 26 de agosto de 2016. Mendoza. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/9879/dacostamarques-linardelli-maure.pdf
- Daroqui, A. (2002). La cárcel del presente, su ‘sentido’ como práctica de secuestro institucional. En Gayol, S. y Kessler, G. (Comps.) *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*. Buenos Aires: Manantial. Pp. 191-204.

- Daroqui, A. (Coord.) (2014). *Castigar y gobernar: hacia una sociología de la cárcel. La gobernabilidad penitenciaria bonaerense*. Comisión Por la Memoria y GESPyDH.
- Davini, M. C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- De Marinis, P. (Comp.). (2012). *Comunidad: estudios de teoría sociológica*. Prometeo Libros.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- De Souza Minayo, M. C. (2013). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Lugar Editorial.
- Díaz Salamanca, F. A. (2016). Educación en contexto de encierro: significados de las personas que asisten a los centros educativos. *Tesis de Maestría*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Elichiry, N. (2009). Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias, *Escuela y Aprendizajes. Trabajos de Psicología Educacional*. Manantial.
- Enriquez, P. G. (2007). *El docente-investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo*. San Luis: Ediciones Lae – Laboratorio de Alternativas Educativas. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.
- Eslava-Castañeda, J. C. (2017). Pensando la determinación social del proceso salud-enfermedad, *Salud Pública* (Bogotá), 19 (3), Pp. 396-403. <https://www.scielo.org/article/rsap/2017.v19n3/396-403/>
- España, C. (2014). Aportes de la educación al proceso de reinserción social de los alumnos detenidos. *Trabajo Final de Integración*. Carrera de Especialización. Universidad Nacional de Lanús.
- Faraone, S. (2015). “Más allá de las fronteras de la des/institucionalización. El dispositivo de salud mental en cárceles: Una estrategia consolidada en la provincia de Santa Fe”. *Delito y sociedad*, 24 (40), 63-79. En línea.
- Fassin, D. (2018a). *Castigar: una pasión contemporánea*. Adriana Hidalgo editora.
- Fassin, D. (2018b). *Por una repolitización del mundo: las vidas descartables como desafío del siglo XXI*. Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreira de Oliveira, W; Fernandes Pitta, A. M. & Amarante, P. (Orgs.) (2017). *Derechos Humanos y Salud Mental*. Hucitec
- Fischetti, N. (2017). Epistemologías-Metodologías Críticas, *RevIISE, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*. Instituto de Investigaciones Socio-Económicas. Vol. 9, Núm. 9, Año 2017. Pp. 73-76. <https://core.ac.uk/download/pdf/159295852.pdf>

- Florio, Alberto (2010). *Pensar la educación en contexto de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Foucault, M. (1992). Entrevista sobre la prisión: el libro y su método. *Microfísica del poder*, pp. 95-110. La Piqueta.
- Foucault, M. (1996a). *La verdad y las formas jurídicas*. Editorial Gedisa
- Foucault, M. (1996b). *La vida de los hombres infames*. Editorial Altamira.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la locura en la época clásica*. Vol. 1. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Argentina Editores.
- Freire, P. (1985). *Concientización*. Ediciones Búsqueda.
- Freire, P. (2013). *Política y educación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo Veintiuno Editores.
- Frejtman, V. (2008). Entre la cárcel y la escuela: elementos para pensar. *Revista Novedades educativas*. Nro. 209.
- Galende, E. (1990). *Psicoanálisis y Salud Mental. Para una crítica de la razón psiquiátrica*. Paidós.
- Galende, E. (2008). *Psicofármacos y salud mental. La ilusión de no ser*. Lugar Editorial.
- Galende, E. (2015). *Conocimiento y prácticas de Salud Mental*. Lugar Editorial.
- Geicsnek, E. (2012). Comunidad, autoridad y orden social en Max Weber y Émile Durkheim, De Marinis, P. (Comp.) *Comunidad: estudios de teoría sociológica*. Prometeo Libros.
- Giroux, H. (2003) *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu.
- Gómez-Arias, R. D. (2018). ¿Qué se ha entendido por salud y enfermedad?, *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, Vol. 36 (Supl. 1). Pp. 64-102.
- Gómez Carpinteiro, F. J. (2014). Antropología, ciencia y otro conocimiento. Reflexión sobre el sujeto y sus conceptualizaciones, *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*. Vol. 35, Nro. 137. Pp. 15-53.
<http://www.revistareلاقات.com/index.php/relaciones/article/view/148/177>

- Granda, E. (2004). ¿A qué llamamos salud colectiva, hoy?, *Revista Cubana de Salud Pública*, abril-junio, año/vol. 30, número 002. Sociedad Cubana de Administración de Salud. La Habana, Cuba.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662004000200009&lng=es&tlng=es
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Ediciones Manantial.
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. Cactus.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (2013). *Micropolítica: cartografías del deseo*. Tinta Limón.
- Guimarães, A; Maclean Soruco, E. & Eguivar, M. (2020). Cárcel, derechos humanos y salud pública en el contexto de la pandemia COVID-19. *Revista Latinoamericana de Desarrollo Económico*, (34), pp. 35-66.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2074-47062020000200003&lng=es&tlng=es
- Gutiérrez, M. (2010). *Derechos y sistema penal: la dimensión jurídica de las prácticas educativas en contextos de encierro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Gutierrez, M. (2012). *Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de Encierro*. Del Puerto.
- Gutiérrez, M. (2013). La educación en cárceles. ¿Política criminal o política educativa? *La educación en las cárceles bajo la lupa*. UNICEN.
- Harvey, D. (2007). *Breve Historia del Neoliberalismo*. Editorial Akal.
- Hennig, B. (2022a). Algunas reflexiones político-teóricas sobre el campo de la Salud Mental. *Question/Cuestión*, 3(72), E720.
<https://doi.org/10.24215/16696581e720>
- Hennig, B. (2022b). Diálogos entre educación popular y salud colectiva en tanto prácticas contrahegemónicas. La Red Trashumante: una construcción colectiva del conocimiento. *Tesis de Maestría*, Universidad Nacional de San Martín.
- Hennig, B. (2022c). Epidemiología crítica en clave latinoamericana para una salud contrahegemónica. *Pacha. Revista De Estudios Contemporáneos Del Sur Global*, 3(8), e210119.
<https://doi.org/10.46652/pacha.v3i8.119>
- Huertas, R. (2020). Locura y activismo en Viaje al manicomio, de Kate Millet, *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. 40 (138). Pp. 13-31.
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352020000200002
- Illich, I. (1975). *Némesis médica. La expropiación de la salud*. Barral Editores.
- Ingenieros, J. (2021). *El hombre mediocre*. Racuda Ediciones.
- Jervis, G. (1977). *Manual crítico de psiquiatría*. Anagrama.
- Johnston, N. B., Savitz, L. & Wolfgang, M. (1970). *La sociología del castigo y la corrección*. John Wiley.

- Kalinsky, B. (2006). Los usos de la prisión: la otra cara de la institucionalización. El caso de mujeres encarceladas. *Ley, Razón y Justicia. Revista de Investigaciones en Ciencias Jurídicas y Sociales*, Año 7, (10), 181- 204.
- Korol, C. (Comp.) (2010). *Pedagogía de la resistencia: cuadernos de educación popular*. Asoc. Madres de Plaza de Mayo, Ediciones América Libre.
- Laferriere, M. (2006). *La universidad en la cárcel*. Libros del Rojas.
- Larrosa, J. & Skliar, C. (Comps.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Le Bretón, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.
- Le Bretón, D. (2017). *El cuerpo herido: identidades estalladas contemporáneas*. Topía.
- Lock, M. (1993). Cultivating the body: Anthropology and epistemologies of bodily practice and knowledge, *Annual Reviews of Anthropology*, 22, Pp. 133-156.
- Lombrana, A. (2014). Dispositivos de cuidado y medidas de seguridad en el contexto jurídico-penal argentino. *Portularia*. Vol. XIV, núm. 1. 97-105. Universidad de Huelva, España.
- Lombrana, A. (2016). Territorios psiquiátricos de la prisión: los servicios de salud mental en cárceles federales desde una perspectiva etnográfica. *Revista de Historia de las Prisiones*, Nro. 3. 35-52.
- Lombrana, A., Strauss, L., & Tejerina, D. (2017). Hacia la construcción de un proyecto pedagógico del Centro Universitario de San Martín (CUSAM). *X Seminario Internacional de Políticas de la Memoria*. Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, Buenos Aires, Argentina.
- Lopera Medina, M. M. & Hernández Pacheco, J. (2020). Situación de salud de la población privada de la libertad en Colombia. Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*. 19(38). Pp. 1-26.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.rgps19-38.sspp>
- López, F; Vidal, A. & Redensky, M. (2022). Interrogantes en torno a la Salud Mental en contexto de encierro. Aportes desde la experiencia de residentes rotantes en PRISMA, un Programa Nacional de Salud Mental en una cárcel de máxima seguridad de la Provincia de Buenos Aires, *Cátedra Paralela*, Nro. 21, 101–114.
<https://doi.org/10.35305/cp.vi21.353>
- López, M. N., Torres, J. & Weber Suardiaz, C. (Coords.) (2017). *Debates en el campo de la salud mental. Práctica profesional y políticas públicas*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- McLaren, P. (2008). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Siglo XXI.
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria*. Herramienta.
- Marchiori Buss, P. (2006). Una introducción al concepto de promoción de la salud, Czeresnia, D. y Machado De Freitas, C. (Orgs.), *Promoción de la Salud: Conceptos, Reflexiones, Tendencias*. Lugar Editorial.
- Mata, R. (2018). *Hacia un nuevo concepto de la salud. Deconstrucción hegemónica y reconstrucción hermenéutica en la UBV*. Editorial Universidad Bolivariana de Venezuela.

- Melossi, D. (2018). *Controlar el delito, controlar la sociedad: teorías y debates sobre la cuestión criminal, del siglo XVIII al siglo XXI*. Siglo Veintiuno Editores.
- Mendonça, S. M. (2019). Dignidad y autonomía del paciente con trastornos mentales. *Revista Bioética*. Vol. 27, Nro. 1. <https://doi.org/10.1590/1983-80422019271285>
- Mendoza Rodríguez, J. M. & Jarillo Soto, E. C. (2011). Determinación y causalidad en salud colectiva: algunas consideraciones en torno a sus fundamentos epistemológicos, *Ciência & Saúde Coletiva*, Vol. 16 (Supl. 1). Pp. 847-854. <https://www.scielo.br/j/csc/a/vKHVC8frnD7VjNKpqK4NggK/?lang=es>
- Menéndez, E. (2005). El Modelo Médico y la Salud de los Trabajadores, *Salud Colectiva (Revista científica)*. Volumen 1, Número 1. La Plata. Publicación editada por Salud Colectiva - Centro de Estudios para la Salud con el auspicio de la Universidad Nacional de Lanús. Enero/Abril 2005. Pp. 9-32.
- Menéndez, E. (2015). *De sujetos, saberes y estructuras*. Lugar Editorial.
- Merhy, E. E. & Franco, T. B. (2011). El reconocimiento de la producción subjetiva del cuidado, *Salud Colectiva*, 7 (1), Publicación editada por Salud Colectiva - Centro de Estudios para la Salud con el auspicio de la Universidad Nacional de Lanús. Pp. 9-20.
- Minchón Hernando, A., Domínguez Zamorano, J.A., & Gil Delgado, Y. (2009). Educación para la salud en centros penitenciarios: evaluación de una experiencia en personas con diabetes. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*, 11(3), 73-79. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-06202009000300003&lng=es&tlng=es.
- Monclús Masó, M. & Triolo, A. (Coords.) (2020). La atención a la salud en las cárceles federales: percepciones de las personas detenidas, diagnóstico y recomendaciones. Procuración Penitenciaria de la Nación.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.
- Moscoso-Flores, P. (2020). El miedo como dispositivo de clasificación, *Revista de Humanidades*. N° 41 (Enero-junio 2020): 151-178. ISSN: 07170491.
- Murthy, D. (2008). Digital Ethnography: An Examination of the Use of New Technologies for Social Research, *British Sociological Association*, 42(5). Pp. 837-855. <https://doi.org/10.1177/0038038508094565>
- Paiva, V., Ayres, J. R., Capriati, A., Amuchástegui, A. & Pecheny, M. (2018). *Prevención, Promoción y Cuidado. Enfoques de vulnerabilidad y derechos humanos*. TeseoPress.
- Palumbo, M., Santana, F. & Días Esteves, V. (2023). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe Nro. 5: tensiones y posibilidades de la educación popular y las pedagogías críticas en el escenario latinoamericano actual*. CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES (CLACSO).
- Parchuc, Juan Pablo (2014). Escribir en la cárcel: acciones, marcos, políticas. *Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación*, núm. 128, 67-81, octubre.
- Parchuc, J. P. (2015). La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones. *Redes De Extensión*, (1), 18-36. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1463>

- Parchuc, J. P., Bustelo, C., Ichaso, I., Charaf, S., García, Y., Rubin, M. J., Molina, M. L., Moris, J. P., Gareffi, F., Camarda, A., Sbdar, J. & Adur, L. (2020). *Escribir en la cárcel: prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Pasin, J. & Suárez, A. (2012). “Educación, Talleres y Trabajo: entre lo discontinuo, lo precario y lo escaso”, en Daroqui, A., López, A. L. y Cipriano García, R. F. (Editores), *Sujeto de castigos. Hacia una sociología de la penalidad juvenil*. Homo Sapiens Ediciones.
- Pavarini, M. (1991). Menos cárcel y más medidas alternativas, Beloff, M. A., Bovino, A. & Courtis, C. (Comps.) *Cuadernos de la cárcel*. No hay derecho.
- Pavarini, M. (2002). *Control y dominación: teorías criminológicas burguesas y proyecto hegemónico*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Pavarini, M. (2006). 2006. *Un arte abyecto. Ensayo sobre el gobierno de la penalidad*. Ad-Hoc.
- Pérez, C. (2021). Lo que cuesta llegar al aula: estrategias y tensiones entre presos y penitenciarios en la gestión de un taller de alfabetización alojado en una cárcel bonaerense. *Praxis educativa*, 25(2), 59-79.
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/5633/pdf>
- Pérez, C. (2022a). Contra las violencias del encierro punitivo: Estrategias pedagógicas situadas de un taller de alfabetización ubicado en una cárcel bonaerense. *PUBLICAR-En Antropología y Ciencias Sociales*, 1(33), 53-74.
<https://publicar.cgantropologia.org.ar/index.php/revista/article/view/91/341>
- Pérez, C. (2022b). Sobrepoblación y buena conducta: tensiones vinculadas al derecho a la educación en las cárceles de Buenos Aires. *URVIO, Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, (32), 93-110.
<https://revistas.flacsoandes.edu.ec/urvio/article/view/4912/4011>
- Pérez Martínez, E. (2004). ¿Psiquiatría penitenciaria? *Revista Española de Sanidad penitenciaria*, 6, Nro. 3. 97-101.
- Pérez Martínez, E. (2012). Atención a la salud mental en el medio penitenciario. Desviat, M. y Moreno Pérez, A. (Eds.) *Acciones de salud mental en la comunidad*. Asociación Española de Neuropsiquiatría. XXV Congreso de Salud Mental AEN. Pp. 704-713.
- Perlo, C. (2023). El tratamiento en el encierro. Del enfoque penal-correcional a una perspectiva educativa basada en el cuidado, *del Prudente Saber y el máximo posible de Sabor*. Nro. 18. DOI: [10.33255/26184141/1637e0017](https://doi.org/10.33255/26184141/1637e0017)
- Petz, I. (2017). Jerarquizando la extensión a partir de su curricularización. *Redes de Extensión*, Nro. 3. Pp. 1-5. FFyL, UBA.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/download/3814/345>
- Pineau, P. (2018). Historia de la Educación y Literatura. Miradas cruzadas para comprender la experiencia escolar. *Historia Caribe*. Volumen XIII, Nro. 33. Pp. 153-178. DOI: <https://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.7>

- Poblet Machado, M. & Kouyoumdjian, L. (2010). 'Un punto de fuga'. La educación en cárceles, aportes desde el Trabajo Social. *Revista de Trabajo Social – FCH – UNCPBA Plaza Pública*. Año 3, Nro. 4, pp. 220-257.
- Poblet Machado, M. (2016). La relación entre la Salud Mental y Justicia Penal. El impacto de la incorporación de normativa de Derechos Humanos en Salud Mental en el sistema de administración de justicia penal del Poder Judicial de la Nación. *Tesis de Maestría*. Universidad Nacional de Lanús.
- Poblet Machado, M. (2021). Salud mental, inimputabilidad y medidas de seguridad en Argentina. Trayectorias jurídicas e institucionales a partir de un estudio de un caso (2016 – 2017). *Tesis doctoral*. Universidad Nacional de Lanús.
- Priore, J. L. (2023). Salud en cárceles del Uruguay. Reflexiones y propuestas de intervención en gestión y política sanitaria. *Revista Uruguaya de Enfermería*. 18(1), e501. <https://doi.org/10.33517/rue2023v18n1a1>
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Editorial Galerna.
- Puiggrós, A. (2015a). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Colihue.
- Puiggrós, A. (2015b). *Imperialismo y educación en América Latina*. Colihue.
- Quiroga, A. R. (2017). Escuela y producción de subjetividad. El papel de la educación en las sociedades del gerenciamiento y el paradigma de la gestión escolar, en *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. Vol. 4. Núm. 8. Pp. 221-235. <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/86>
- Rago, M. & Veiga-Neto, A. (Orgs.) (2006). *Figuras de Foucault*. Autêntica.
- Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia*. LOM Ediciones.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.
- Rebellato, J. L. (2009). Selección de textos. En Brenes, A., Burgueño, M., Casas, A. & Pérez, E. (Comps.), *José Luis Rebellato: Intelectual radical*. Extensión, EPPAL, Nordan.
- Retamozo, M. (2007). El método como postura: apuntes sobre la conformación de la subjetividad epistémica y notas metodológicas sobre la construcción de un objeto de estudio, *Cuadernos de trabajo*, Nro. 9. Universidad Nacional Autónoma de México. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8820/pr.8820.pdf
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envió Editores.
- Rigal, L. (2011). "Gramsci, Freire y la educación popular", en Hillert, F., Ouviaña, H., Rigal, L. y Suárez, D., *Gramsci y la educación: Pedagogía de la praxis y políticas culturales*. Noveduc.
- Rivero Bottero, R. (2013). Educación y Pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización, *Perfiles educativos*, 35 (142), 149-166.

- http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400010
- Rojas Machado, M. (2019). Cuerpo y socialización: entre la cárcel y el hospital psiquiátrico, *Avá*, (34), 75-100.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942019000100004&lng=es&tlng=es.
- Rojas Machado, M. (2020). Entre la cárcel y el hospital psiquiátrico. La atención de la salud mental en un establecimiento penitenciario federal de la Provincia de Buenos Aires. *Tesis doctoral*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- Romão, J. E. (2013) La epistemología del oprimido y las políticas educativas. En Tello, C. (Coord. y Comp.). *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Mercado de Letras. 501-508.
- Rosen, G. (2005). *De la policía médica a la medicina social. Ensayos sobre la historia de la atención a la salud*. Siglo XXI Editores.
- Rotelli, F. (2015). *Vivir sin manicomios. La experiencia de Tieste*. Topía Editorial.
- Ruiz Méndez, M. & Aguirre Aguilar, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. Época III, XXI (41). Universidad de Colima, México, 67.
- Sanmartino, M; Dumrauf, A; Mengascini, A; Cordero, S & Krol, M. (2009). “Educación popular y salud: conformando nuevos espacios de aprendizaje y producción de conocimientos en la universidad”, *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Nro. 49/4.
<https://rieoei.org/historico/expe/2891Cordero.pdf>
- Scarfó, F. (2012). Estándares e indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en las cárceles. *Tesis de Maestría*. Universidad Nacional de La Plata.
- Scarfó, F. y Aued, V. (2013). El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como Derecho Humano en contextos de la cárcel. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 7, n. 1, p. 88-98, mayo 2013. Artigos. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Brasil.
<http://www.reveduc.ufscar.br>.
- Schneider, G. (2018). De la educación en cárceles de Argentina y España. Entre el enfoque de derechos y el tratamiento penal. *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*. Año 11, Nro. 12, 10-23.
<https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2018/03/doctrina46312.pdf>
- Schneider, G. (2021). Una metáfora para investigar en la cárcel. *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 42(2), 331-347.
<https://doi.org/10.34096/runa.v42i2.8373>

- Scott, J. (2001). Experiencia. *La Ventana*. 2, (13), 42- 73.
- Senet, R. (1912). *Apuntes de Pedagogía*. Cabaut y Cia. Editores.
- Segato, R. (2003). El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto 'habla preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel'. Brasilia, Universidad de Brasilia.
<http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cpa/spring03/culturaypaz/segato.pdf>
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Silva Paim, J. (1992). La salud colectiva y los desafíos de la práctica. *La crisis de la Salud Pública: Reflexiones para el debate*. Publicación Científica N° 540. Washington DC: OPS.
<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6169/1/Paim%20JS.%20La%20Salud%20Colectiva.%20%201992.pdf>
- Silva Paim, J. & Almeida-Filho, N. (1999). La crisis de la salud pública y el movimiento de salud colectiva en Latinoamérica, *Cuadernos médico sociales*, 75, 5-30.
- Soto Méndez, M. d. R. (2018). La etnografía crítica y los relatos de vida: un estudio de caso de alumnos indígenas en la escuela secundaria, *VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS), Innovación y creatividad en la investigación social: Navegando la compleja realidad latinoamericana*. Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Sozzo, M. (1999). "Cuestiones de responsabilidad entre dispositivo penal y dispositivo psiquiátrico. Materiales para el debate desde Argentina", *Delito y Sociedad*, Nro. 13. Pp. 165-184.
- Sozzo, M. (2012). Contra la degradación. La experiencia del Programa de Educación Universitaria en Prisiones, Universidad Nacional del Litoral, en Gutiérrez, M. (Comp.), *Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*. Del Puerto.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Stolkiner, A. (1987). Supuestos epistemológicos comunes en las prácticas de salud y educación, Elichiry, N. E. (Comp.) *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Nueva Visión.
- Stolkiner, A. (2005). Interdisciplina y Salud Mental. *IX Jornadas Nacionales de Salud Mental, I Jornadas provinciales de Psicología, Salud Mental y Mundialización: estrategias posibles en la Argentina de hoy*. Posadas, Misiones, Argentina.
- Stolkiner, A. y Ardila Gómez, S. (2012). Conceptualizando la Salud Mental en las prácticas: consideraciones desde el pensamiento de la medicina social /Salud Colectiva latinoamericanas. *Vertex- Revista Argentina de Psiquiatría*, XXIII, (101), 52-56.

- Suárez, D., Hillert, F., Ouviaña, H. & Rigal, L. (2016). *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de Educación Popular*. Noveduc.
- Suárez, L. M. (2023). El Cuerpo Docente en la Cárcel de Devoto. Análisis sobre la posición docente en el nivel primario de adultos de la cárcel de Devoto, y sus construcciones discursivas sobre la sexualidad en el marco de educación en contextos de encierro. *Tesis de Licenciatura*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa.
- Tejerina, D. (2016). Estudiar en la cárcel. Lógicas y sentidos de la vida universitaria en el CUSAM. *Tesis de Licenciatura*. Universidad Nacional de San Martín, San Martín, Argentina.
- Tello, C. (2011). Epistemologías de la política educativa y justicia social en América Latina. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Núm. Especial: América Latina.
- Terán, O. (1987). *Positivismo y Nación en la Argentina*. Punto Sur.
- Valero, A.S. & Faraone, S. (2011) Lo punitivo y lo terapéutico. Una experiencia desinstitucionalizadora en salud mental en el ámbito penitenciario de la provincia de Santa Fe (Argentina). *Delito y Sociedad, Revista de Ciencias Sociales*, año 20, N°31: 93-111.
- Valero, A. S. (2013). Transformaciones que resuenan. Salud mental y poder judicial en la experiencia de las Juntas Especiales” En: Faraone, Silvia y Ana S. Valero (Coords.) *Dilemas en Salud Mental. Sustitución de las lógicas manicomiales*. Ed. Madres de Plaza de Mayo.
- Vasco Uribe, A. (1982). *Salud, Medicina y Clases Sociales*. Mosca Azul Editores.
- Vasco Uribe, A. (1987). Estructura y Proceso en la conceptualización de la enfermedad. *Taller Latinoamericano de Medicina Social*, Medellín, Colombia. http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/066_salud2/material/unidad1/subunidad_1_1/vasco_uribe_estructura_proceso_conceptualizacion_enfermedad.pdf
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Wacquant, L. (2004). *Las cárceles de la miseria*. Manantial.
- Wacquant, L. (2010). *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Gedisa.
- Zaffaroni, E. R. (1991). “La filosofía del sistema penitenciario en el mundo contemporáneo”, en Beloff, M. A., Bovino, A. & Courtis, C. (Comps.), *Cuadernos de la cárcel*. Buenos Aires: No hay derecho.
- Zaffaroni, R. E. (2011). Criminología y Psiquiatría. El trauma del primer encuentro. *Revista Salud Mental y Comunidad*, 25-38.

- Zaffaroni, R. E. (2015). *La cuestión criminal*. Grupo Editorial Planeta.
- Zaffaroni, R. E. (2018). Los disfraces de la peligrosidad. La pena del delito común contra la propiedad, Aguado et al. (Coord.), *Liber Amicorum. Estudios Jurídicos en Homenaje al Prof. Dr. h.c. Juan Ma. Terradillos Basoco*. Editorial Tirant Lo Blanch.
- Zaldúa, G. & Bottinelli, M. M. (Comps.), 2010. *Praxis psicosocial comunitaria en salud. Campos epistémicos y prácticas participativas*. Eudeba.
- Zaldúa, G. (Comp.), 2016. *Intervenciones en psicología social comunitaria: territorios, actores y políticas sociales*. Teseo.
- Zapiola, M. C. (2009). Aproximaciones científicas a la cuestión del delito infantil. El discurso positivista en los Archivos de Psiquiatría, Criminología y Ciencias Afines, Argentina, comienzos del siglo XX. Sozzo, M. (Comp.) *Historia de la cuestión criminal en la Argentina*. Del Puerto.
- Zea-Bustamante, L. E. (2019). La educación para la salud y la educación popular, una relación posible y necesaria, *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*. Vol. 37, Núm. 2. Pp. 61-66. Universidad de Antioquia.
<https://www.redalyc.org/journal/120/12060716007/html/>
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos Editorial; Centro de Investigaciones Humanísticas. Universidad Autónoma de Chiapas.

Fuentes hemerográficas y documentales

- Adur, L. (2019). Entrevista personal, 28 de noviembre de 2019. Desgrabada.
- Adur, L. (2022). Entrevista virtual, 31 de marzo de 2023. Desgrabada.
- Adur, L. (2023). *X Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel (ENEC)*. Departamento de Letras (UBA), Programa de Extensión en Cárceles (PEC) y Centro Cultural Paco Urondo. *Mimeo*.
- Andersen, J. (2023). Entrevista virtual, 31 de marzo de 2023. Desgrabada.
- Bustelo, C. (2019). Entrevista personal, 27 de noviembre de 2019. Desgrabada.
- Bustelo, C. (2023). Entrevista virtual, 5 de abril de 2023. Desgrabada.
- Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud, 9 al 12 de Noviembre de 1986. Anexo I. *Promoción de la salud: una antología*. Publicación Científica N° 557. Washington D. C.: OPS, 1996.
- Cesaroni, C. (2022). Entrevista virtual, 26 de septiembre de 2022. Desgrabada.

- Cesaroni, C. (2023). “Esto es una muerte en vida”, *Página12*. 10 de febrero de 2023. Entrevista realizada por Sonia Tessa. <https://www.pagina12.com.ar/522440-esto-es-una-muerte-en-vida>
- Comisión provincial por la memoria (2019). *Informe Anual 2019. El sistema de la crueldad XIII. Sobre lugares de encierro, políticas de seguridad, salud mental y niñez en la provincia de Buenos Aires*.
- Comisión provincial por la memoria (2023). *Informe Anual 2023. El sistema de la crueldad XVII. Sobre lugares de encierro, políticas de seguridad, salud mental y niñez en la provincia de Buenos Aires*.
- Daroqui, A., López, A. L., Motto, C. & Andersen, M. J. (2021a). Programa curricular del Ciclo lectivo 2021 del *Programa de Actualización en Educación y Cárceles: Desafíos y propuestas en el marco de la educación en contextos de encierro*. Facultad de Ciencias Sociales – UBA.
- Daroqui, A., López, A. L., Motto, C. & Andersen, M. J. (2021b). *Programa de Actualización en Educación y Cárceles: Desafíos y propuestas en el marco de la educación en contextos de encierro*. Facultad de Ciencias Sociales – UBA. Clases de Posgrado. Profesora a cargo: Alcira Daroqui. *Mimeo*.
- Daroqui, A. (2022). Entrevista personal, 15 de septiembre de 2022. Desgrabada.
- Daroqui, A. (2023). *XV Jornadas de la Carrera de Sociología “40 años en democracia. Aportes y desafío de la Sociología para comprender y transformar nuestro tiempo”*. Universidad de Buenos Aires. *Mimeo*.
- Diputados de la Nación y Cámara de Senadores. Ley de Educación Nacional N° 26.206. Sancionada: 14 de diciembre del 2006.
- Diputados de la Nación y Cámara de Senadores. Ley de Ejecución de la pena privativa de la libertad N° 26.695, modificación de la Ley N° 24.660. Sancionada: 27 de julio de 2011. Promulgada: 24 de agosto de 2011.
- Diputados de la Nación y Cámara de Senadores. Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657. Sancionada: Noviembre 25 de 2010. Decreto Reglamentario N° 603/2013.
- Diputados de la Nación y Cámara de Senadores. Ministerio de Justicia de la Nación. *Ley 24.660. Ejecución de la pena privativa de la libertad*, (1996). *Encuentro Nacional de Escritura en Cárceles (ENEC)*. Departamento de Letras (UBA), Programa de Extensión en Cárcels (PEC) y Centro Cultural Paco Urondo. *Mimeo*.
- Gavarotto, C. A. (2007). La universidad en la cárcel. Una experiencia única en el mundo. *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano ‘La universidad como objeto de investigación’*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- International Centre for Prison Studies. Prison Health and Public Health. The integration of Prison Health Services. Report from a conference organized by the Department of Health and the International Centre for Prison Studies, Londres.

https://www.prisonstudies.org/sites/default/files/resources/downloads/prison_health_4.pdf

- La Resistencia*. (2008 – 2023). Números: 1 al 23. Taller de Edición. Centro Universitario Devoto. Revista editada por la Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Lezcano, W. (2023). *X Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel (ENEC)*. Departamento de Letras (UBA), Programa de Extensión en Cárceles (PEC) y Centro Cultural Paco Urondo. *Mimeo*.
- Merhy, E. E. (2016). La enfermedad es un fenómeno social, no es un fenómeno biológico, *Página12*. Entrevista por Verónica Engler. <https://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-309729-2016-09-19.html>
- Organización Mundial de la Salud. (1948). Constitución de la Organización Mundial de la Salud. Ginebra: OMS. <https://www.who.int/es/about/frequently-asked-questions>
- Organización Mundial de la Salud / Organización Panamericana de la Salud (2016). *Programa de capacitación en prevención y atención de salud. Manual del Participante para la Formación a Operadores/Educadores en Salud en centros de privación de libertad*. S.d.
- Parchuc, J. P. (2022). Entrevista virtual, 15 de septiembre de 2022. Desgrabada.
- Procuración Penitenciaria de la Nación. (2017). *Informe sobre buenas prácticas en Salud Mental en contextos de encierro*. <https://www.ppn.gov.ar/pdf/ejestematicos/Informe%20sobre%20buenas%20practicas%20en%20Salud%20Mental%20en%20contextos%20de%20encierro.pdf>
- Rubin, M. J. (2019). Entrevista personal, 14 de noviembre de 2019. Desgrabada.
- Rubin, M. J. (2022). Entrevista virtual, 26 de septiembre de 2022. Desgrabada.
- Sáenz, D. (1997). Entrevistado en “La biblia y el calefón” (por Jorge Guinzburg), subido por *El Bunker* el 22 de mayo de 2017. En línea: <https://www.facebook.com/elbunkerconstruye/videos/entrevista-eterna/1038776489593082/>
- Salgado, A. L. (2015). Editar [en /desde /contra /a pesar de] la cárcel, *III Jornadas de Investigación en Edición, Cultura y Comunicación*. Universidad de Buenos Aires.
- Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP) (2021). Informe del Servicio Penitenciario Federal. <https://www.argentina.gob.ar/justicia/politicacriminal/estadisticas-e-informes/sneep-2021>
- Sujeto A. (2019). Entrevista personal, 18 de diciembre de 2019. Desgrabada.
- Sujeto A. (2021). Entrevista virtual, 14 de octubre de 2021. Desgrabada.
- Sujeto B. (2019). Entrevista personal, 19 de diciembre 2019. Desgrabada.

- Sujeto B. (2023). Entrevista personal, 6 de mayo de 2023. Desgrabada.
- Sujeto C. (2020). Entrevista virtual, 23 de diciembre de 2020. Desgrabada.
- Sujeto C. (2023). Entrevista virtual, 5 de junio de 2023. Desgrabada.
- Sujeto D. (2021). Entrevista virtual, 6 de enero 2021. Desgrabada.
- Sujeto E. (2021). Entrevista virtual, 21 de octubre de 2021. Desgrabada.
- Taller Colectivo de Edición. Página Web. <https://tallercolectivoedicion.wordpress.com/>
- Vezzetti, H. (2006). “El desmanicomializador de Lanús”, *Página12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-73629-2006-09-28.html>
- Zaffaroni, R. E. (2006). “Criminología y psiquiatría: el trauma del primer encuentro”, en “Derecho Penal”, n° 16, “Número Especial en Homenaje a Ofelia Grezzi”, Montevideo, 2006; reproducido en II Seminario Internacional de actualización en Derecho Penal, Ilustre Colegio de Abogados de La Paz, Bolivia, 2006; en “Revista Magíster de Direito Penal e Processual Penal”, Porto Alegre, n° 28, fevereiro/março 2009.