

## **Educación secundaria en la cárcel: análisis de una experiencia educativa en la Unidad Penitenciaria N° 4**

*Norma Di Franco & Carolina Domínguez*

### **Resumen**

Esta propuesta se inscribe en el marco del convenio entre el Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa y la Unidad Penitenciaria N° 4, alternativa destinada a que los internos de dicha institución tengan la posibilidad de efectuar un Bachillerato de Nivel Medio de Adultos. La población escolar, internos penalizados con largas condenas, no depositaría en el estudio valoraciones relacionadas con lo laboral, continuidades académicas o formación personal para la ciudadanía, tal como prevé el desarrollo de las tres funciones de la Educación que prescribe la Ley Federal. Algunas analogías entre las instituciones penitenciaria y educativa nos remitían frecuentemente a considerar el conocimiento experto como un conocimiento que necesita ser reelaborado en el propio escenario. De este modo, no cabe esperar la pertinencia o adecuación exacta de formulaciones predictivas y explicativas elaboradas desde fuera de dicho contexto, ni tampoco es fundado sucumbir a la inercia de las explicaciones y propuestas transmitidas y mantenidas por la presión de los intereses dominantes.

Palabras clave: educación, cárcel, contexto, control.

### **Secondary education in the jail: analysis of an educative experience in the Penitentiary Unit N°4**

#### **Abstract**

This proposal takes place as part of an agreement between the Culture and Education Ministry of La Pampa and the Penitentiary Unit N° 4. This is an alternative to give the convicts of that institution the possibility of studying the Secondary School for Adult People. The student population, people with long sentences, do not show expectations related to work world, academic reasons or intention of developing personal knowledge for citizenship as it is prescribed by the three functions of the Federal Law of Education. Some analogies between penitentiary and education institutions moved us to consider that the expert knowledge had to be adapted to this particular context. In this way, it is not expected the exact adaptation of prescriptive formula made outside that context or surrender to the proposals and explanations transmitted by the pression of dominant interests.

Key words: education, jail, context, control.

## Introducción

Esta experiencia se llevó a cabo con un grupo de alumnos de la Unidad Penitenciaria (UP) N° 4. En este espacio se trabaja con contenidos propios del sistema anterior de Educación Media que adopta la nomenclatura de Bachillerato de Nivel Medio de Adultos y depende del Departamento de Educación No Formal (D.E.N.Fo.). Esta alternativa posibilita “acceder a estudios superiores, a nuevos puestos de trabajo que requieren la certificación de formación general, iniciar y/o progresar en el campo laboral. Tiene validez nacional equivalente a cualquier otro estudio secundario”. El Bachillerato tiene una duración de tres años y su cursado se estructura en dos cuatrimestres por año. En su fundamentación se explicita que el eje estructurante para trabajar las disciplinas se constituye con historias de vida (anécdotas, situaciones narradas, problemáticas de la realidad). La acreditación es anual y por área.

En consecuencia, este diseño curricular prevé el desarrollo de las tres funciones de la educación que prescribe la Ley Federal: brindar una formación que profundice y desarrolle valores que permitan la integración a la sociedad como personas responsables, críticas y solidarias; garantizar una sólida formación que les permita continuar cualquier tipo de estudios superiores y ofrecer una orientación hacia amplios campos del mundo del trabajo.

La población escolar cuenta con características muy particulares: las causas por la que han sido penalizados estos internos tienen largas condenas; dichos sujetos no depositarían en el estudio valoraciones relacionadas con lo laboral, ni de continuidades académicas, ni tampoco como formación personal para la ciudadanía.

La prisión como institución es bastante reciente. Foucault (1975) fija como fecha clave en su formación el 22 de enero de 1840, día en que fue inaugurada la cárcel de Mettray.

Lo carcelario se fundamenta en primer lugar en la ‘privación de la libertad’ como forma de castigo, pero también en su papel de ‘aparato de transformar los individuos’. ¿Este papel exigido es supuesto, ficcional o realmente allí los individuos pueden reflexionar sobre sus ‘conductas inadaptadas’? En esta metamorfosis de hombres, ¿qué rol le cabe a la institución educativa y a nosotros como docentes? ¿A través de nuestras disciplinas, colaboraríamos en la tarea de ‘encauzarlos’? ¿Qué habría pasado en la historia escolar previa de estos sujetos? ¿Por qué habían vuelto voluntariamente al sistema escolar? ¿Depositarían en él alguna esperanza que alguna vez vieron frustrada? Desde la clase de Matemática, trataríamos de sondear sus inquietudes con respecto al conocimiento e involucrarlos con el contenido a partir del uso de alguna estrategia de construcción compartida. Un supuesto provisional que guió esta investigación fue la consideración de que el empleo de estrategias de construcción compartida del conocimiento permitiría incidir en las representaciones de los estudiantes y desarrollar disposiciones positivas hacia el contenido escolar. Intentaríamos entonces identificar situaciones que representen un obstáculo para el aprendizaje en los sujetos involucrados a partir del análisis de sus

percepciones, analizar la incidencia de dichos obstáculos en una situación de aprendizaje concreta de un contenido de matemáticas para, posteriormente, elaborar alguna estrategia didáctica que permitiera la superación del obstáculo y el aprendizaje relevante del contenido propuesto.

En este contexto, diagramamos estrategias para que los alumnos se involucraran en la construcción de un contenido del área de matemáticas, nociones de estadística; en forma paralela al desarrollo de las actividades curriculares, intentaríamos comprometer a los alumnos a relatar por escrito sus percepciones del trabajo en aula. Sus testimonios nos permitirían observar el nivel y el manejo del lenguaje y recuperar sus valoraciones acerca de la educación.

Los procedimientos que se emplearon para llevar a cabo este trabajo exploratorio son de carácter cualitativo: entrevistas focales, observación externa no participante (registros de clase, anécdotas), relatos escritos por los alumnos, desgrabaciones de episodios de clase. La forma de validación se sustenta en la triangulación de los elementos empíricos con informes retrospectivos, la autorreflexión sobre nuestro plan de acción y la verificación de un experto externo.

### **La educación, ¿un instrumento funcional a la racionalidad del castigo?**

En la configuración de un marco para analizar las prácticas en el aula, en términos de las construcciones compartidas, consideramos como puntos de partida:

#### 1) El conocimiento como

Consecuencia de la actividad humana motivada por necesidades e intereses naturales, que tienen lugar en un contexto social e histórico. [...]. La verdad y la acción son así interdependientes y existen dentro de una matriz social, donde los significados se construyen y donde es posible atribuir a los actos un significado. Ahora bien, llegar a significar algo no se produce en un vacío, sino que es un proceso que tiene un lugar en la historia y a través de ella, aunque sólo se trate de la historia de un grupo reducido, o de un breve intervalo de tiempo. (Carr & Kemmis 1988: 192)

Pero, además, adoptando una noción de racionalidad que es dialéctica, es decir, reconocer que

Las situaciones sociales comprenden aspectos objetivos en los que ningún individuo particular puede influir en un momento dado, y que para cambiar la manera de actuar de las personas puede ser necesario cambiar la manera en que dichos factores limitan la acción; al mismo tiempo admiten que el entendimiento subjetivo que las personas tienen de las situaciones, también puede ser otro factor limitativo de la acción, y que es posible cambiar ese entendimiento. (Carr & Kemmis 1988: 192-195)

Reglas institucionales que impiden una línea de acción, calendario escolar particular, tiempos de encuentros de clases, asiduidad, posibilidades físicas de hacer tareas (tener lugar, luz, espacio), elección de los contenidos, historias escolares previas, todas dimensiones sobre las que habría que identificar si actuaban como limitaciones objetivas o subjetivas o no eran obstáculos sobre el conocimiento y sobre la acción. Entender los efectos limitativos podría permitir también encontrar posibilidades de cambio sólo con entender las cosas de otra manera, pensar que las situaciones mismas pueden ser cambiadas mediante la transformación de las prácticas que las constituyen, así como de los entendimientos que les dan sentido.

2) La negociación de significados se produce cuando un docente es capaz de suspender la construcción social (conocimiento socialmente significativo) para favorecer el proceso de comprensión por parte del alumno. No se generan procesos de negociación cuando el docente no acepta la interpretación de un alumno por considerarla errónea o cuando ignora sus reflexiones o sus silencios bajo los supuestos de la no incidencia en las relaciones con el conocimiento. Las formas, los estilos, las calidades de negociación quedan entramados en los distintos marcos de referencia (personales y materiales) e integrados en el contexto de interacción en el aula, como situación particular: clases de matemática, en un sistema de educación no formal, con un encuentro semanal o quincenal, en una institución penitenciaria.

Del primer registro de observación de clases recuperamos algunas limitaciones:

- Resistencia a involucrarse con el contenido: alumnos que circulan dentro del aula, hacen ruido, conversan entre ellos de otros temas.
- Interrupción de otros internos que no participan del sistema escolar, que intentan comunicarse con la docente.
- Constitución de un grupo estable en cantidad de integrantes, pero variable cada clase porque son diferentes las personas que lo constituyen.

Al mismo tiempo que trabajábamos sobre elementos de diagnóstico en relación a la matemática, podíamos igualmente advertir que había otros factores que estaban obstaculizando el aprendizaje. Nuestro interés nos guió en forma paralela a seguir intentando desarrollar con éxito estrategias de apropiación del contenido estadístico y continuar buscando información sobre esos otros ‘ruidos’, obstáculos para la comprensión.

Inicialmente la atención estaba centralizada en el interior del aula, como si pudiésemos aislarnos, trabajar dentro de ella con personas que automáticamente se iban a despojar de sus historias, de su realidad y de su contexto, iban a blanquear sus mentes, se iban a predisponer a participar del universo de la estadística y, luego, se iban a retirar satisfechos de conocimientos útiles y con ansias de seguir haciendo estadística.

Nuestro primer intento en relación a la estadística y consensuado con la asesora, fue hacer un campeonato de truco entre los alumnos. Cuando dimos a conocer la propuesta, el coordinador del sistema nos explicó que los juegos de azar están prohibidos por el Sistema Penitenciario, norma que impidió adoptar la línea de acción planificada. El segundo intento fue que los internos se hicieran encuestas entre ellos, pero la iniciativa fue rechazada con el argumento de que era ‘una cuestión de códigos’. La encuesta amenazaría su seguridad al explicitar información de sus ámbitos particulares, aunque a nosotros nos pareciera irrelevante. En este caso, la limitación provino de los mismos sujetos involucrados en el proceso de aprendizaje.

Dado que los alumnos manifestaban interés por jugar al fútbol, por seguir distintos circuitos de los torneos y faltaban a clase cuando los partidos eran televisados (registros de observación) o cuando se organizaban torneos internos, la alternativa para trabajar con estadísticas en el aula pasaría por la interpretación de las tablas de posiciones actualizadas, publicadas en diarios de difusión nacional. El aporte de la información futbolística del grupo en interacción con las estrategias matemáticas ayudadas a construir por la docente, promovería una asignación de significados para este contenido, como logro superador con respecto a lo que veníamos trabajando anteriormente.

Mientras dábamos continuidad a los intentos por mejorar las relaciones de los alumnos con el contenido, aparecían permanentemente otras variables, ‘ruidos’, que distorsionaban la comunicación, interrumpían el desarrollo de la clase y superaban las acciones planificadas. En estas circunstancias, nos resultaron funcionales algunos señalamientos de Pérez Gómez (1998) sobre la incidencia de lo institucional: olvidar la dinámica de interacción institucional ha conducido a muchos teóricos y políticos a confundir la cultura institucional de la escuela con la cultura profesional de los docentes, sus exigencias y sus tradiciones, sin entender que éstas se encuentran fuertemente condicionadas por las particularidades organizativas de la escuela y por la función social que cumple en cada contexto cultural. Si queríamos avanzar, necesitábamos hacerlo en el entendimiento de significados de los que esta institución es portadora; teníamos que pensar en sus representaciones, en las características de esta institución social en relación con determinaciones de la política educativa, en las diferentes instancias administrativas que van acomodando las prácticas escolares a las exigencias del escenario político.

Pérez Gómez (1998), en su descripción de la cultura institucional, en la que considera que la escuela, como cualquier otra institución social, desarrolla y reproduce su propia cultura específica, nos permitió considerar que conocer las interacciones significativas, que se producen consciente o inconscientemente entre los individuos en una determinada institución social, que determinan sus modos de pensar, sentir y actuar, requiere un esfuerzo por decodificar la realidad social que constituye dicha institución.

No podíamos descuidar que es el Estado, a través del Sistema Penitenciario, el centinela de la moral pública. Ni desconsiderar el espacio concreto de escuela pública, en el que desarrollamos la tarea y tuvimos todos los intercambios con los internos. No podíamos dejar de pensar que estábamos trabajando en una escuela dentro de una penitenciaría, doble refuerzo para que se legitime un sistema... ¿Qué tan funcionales estaríamos siendo a estos intereses?

No tenemos la ambiciosa intención de reconstruir el entramado de significados que configura el contexto primero y mediato –aunque ajeno a nuestra cultura académica y a nuestra experiencia cotidiana– de la prisión. Sólo procuraremos explicitar algunos puntos neurálgicos que tomaremos como referentes para explorar, internarnos, confirmar o refutar algunas percepciones.

Empezar a entender la institución carcelaria en la que está inserta la escuela implicaba entender la práctica de depositar hombres en custodia, de segregarlos del cuerpo social en espacios recortados, de usar esa segregación como medio de castigo. ¿En qué consiste la racionalidad del castigo? ¿Cuál es la lógica de la pena que pueda fundamentar esa racionalidad? ¿Cuál es la justificación moral del castigo?

En *Vigilar y Castigar*, Foucault (1975) describe el cuadro de la ‘sociedad disciplinaria’, cuya razón punitiva tiene su núcleo en el reemplazo de la toma brutal por la toma técnica del comportamiento de los individuos y despliega una serie de modelos de esa estructura global, según los mecanismos y reglamentos vigentes en distintas células de control de los individuos: talleres, cuarteles, conventos, colegios y prisiones. La racionalidad que impregna la forma de pensamiento del sistema penal es una racionalidad tecnológica, son aparatos de disposición de conductas en donde se ejerce el poder, diagramas que permiten tener sometido a un grupo a una coexistencia aislada y bajo control. Un modelo en donde los procedimientos técnicos determinan un modo de existencia singular en el que se puedan adecuar los castigos y adaptar los efectos. Fijar principios para regularizar, universalizar el arte de castigar, homogeneizar su ejercicio, disminuir su costo económico y político aumentando su eficacia. Mucho tienen que ver los regímenes punitivos con los sistemas de producción de donde absorben sus efectos: es evidente que la esclavitud como forma de castigo es imposible sin una economía de régimen esclavista, que el trabajo en la prisión es imposible sin manufacturas o industrias, que las multas monetarias para todas las clases de la sociedad son imposibles sin una economía monetaria. Es el paso de la sociedad del castigo a la sociedad de la vigilancia. La prisión como mecanismo general de punición donde lo que se degrada ya no es el cuerpo, sino la honra y la disposición de los bienes, donde lo que anonada no es el dolor increíble sino la captura del tiempo propio. No se trata ahora del dolor en sí mismo, sino la eficacia de crear la cadena de asociaciones psicológicas que lleven al máximo su idea y representación.

Conocer el modo histórico del castigo es conocer el modelo social en cuyo subsuelo se asienta; es una metamorfosis del castigo en la que hay que descifrar su nueva tecnología del poder.

La historia de la penalidad, de la economía del castigo, es una historia política de los cuerpos, cuerpos que son controlados por una serie de técnicas que Foucault llama disciplinas. En toda sociedad el cuerpo queda aprisionado, aprehendido en el interior de poderes que le imponen conductas, prohibiciones. La relación de sumisión fue experimentando transformaciones que repercutieron fuertemente en el ejercicio del castigo. Hay un momento histórico en que estas transformaciones se traducen en disciplinas, la relación cuerpo-poder presenta un cambio cualitativo, el fin del poder es obtener un control constante de las operaciones del cuerpo por métodos técnicos que los acoplen en una relación docilidad-utilidad, el control se hace más impalpable. El aparato disciplinario produce poder, poco importa quién lo ejerce. Tiene su principio en una cierta distribución de los cuerpos, de las superficies, de las luces, de las miradas, de la vigilancia y de la transparencia.

Foucault (1975) en su análisis basa la nueva forma de la disciplina y el poder en la combinación producida por dos variables, el espacio y el tiempo, en las que se articula la técnica del poder.

### **Un intento de fuga: el espacio educativo**

Atiende a la especificación de un lugar heterogéneo a todos los demás, identificable, y cerrado en sí mismo: la clausura. Pero esto no es suficiente: los aparatos disciplinarios trabajan el espacio en forma flexible y refinada. Los espacios de la disciplina buscan una economía del tiempo y de los gestos, son reales e ideales al mismo tiempo. Son taxonomías operatorias que fijan poderes microcelulares.

La historia de los espacios es equivalente, de acuerdo con Foucault (1975), a una historia de los poderes. En la forma de distribución de los espacios, en la inserción programada de los individuos en ellos, produce su principio el poder. Un espacio compartimentado de la terapéutica, un espacio ritmado que marca distintos tipos de jerarquías: en los colegios las jerarquías del saber, el orden de los méritos, la clasificación de las virtudes; en los cuarteles y prisiones la jerarquía de la vigilancia piramidal, en los hospitales la jerarquía de las (1) miasmas. Una arquitectura que tiene el propósito de convertir en dóciles y cognoscibles a los hombres que alberga. Dóciles por ejercicio, por haberseles inculcado que existe un estado permanente de inspección que los vigila; cognoscibles por visibilidad, visibles porque cada detenido está en una celda en que es visto de frente por el inspector o por los guardias, pero los muros del costado le impiden tomar contacto con otros internos. “[E]l detenido es visto pero él no ve; objeto de una información, jamás sujeto en una comunicación.” (Marí 1983: 189)

La distribución espacial en las escuelas respondería también a dicha concepción técnica o racionalista: aulas dispuestas ordenadamente y donde cada una es un espacio cerrado con enormes dificultades físicas para cualquier otra metodología que no sea la transmisión del docente, la copia del pizarrón o el trabajo individual. A pesar de que este marco espacial es análogo al penitenciario, los internos ven la participación en el sistema educativo como una alternativa para eludir, o al menos atenuar, la irreversibilidad de esta variable; el espacio donde se llevan a cabo las clases es un espacio divergente, escindido del contexto general de la cárcel. Algunas citas textuales extraídas de las entrevistas realizadas a los reclusos (individuales o focales), al coordinador pedagógico del sistema educativo como así también de nuestras observaciones, portan marcas de estas consideraciones de un espacio diferenciado:

Interno 2: -Que no sea relacionado con esto.

Interno 1: -... que no sea relacionado con esto. A ver, supongamos, el 21 de septiembre cómo pasó la primavera, qué hizo el fin de semana largo, adónde se fue, se fue a algún lado, se fue a bailar, se fue a esto, así.

Entrevistador: -¿Qué sería 'esto'?

I1: -¿'Esto'? Acá adentro, la cárcel.

I2: -La cárcel.

I1: -Con esto: el penal, la cárcel, estar encerrado.

E: -¿Todos los temas de ustedes giran siempre en torno a 'esto', al encierro, a la cárcel?

I1: -Y claro, porque ahora estamos acá.

I2: -Y, es lindo charlar de algo que no sea la cárcel.

I1: -Claro, por ahí venís vos y, como hoy, nos descolgamos un rato de esto, de la cárcel, ¿entendés? Porque estamos siempre, es una rutina que se hace. Siempre lo mismo, de acá para allá.

I2: -Y lo mismo pasa con las clases.

I1: -Por ahí, con ciertas personas podés hablar un tema, yo que sé, de actualidad, de deportes... con otra gente no podés hablar directamente de nada; ya empezás a hablar de algo y te saltan con que allá en Rawson, que allá en otro penal... te enfermás, ¿entendés? Entonces venís por acá y estamos hablando entre nosotros y ya es otra cosa. Te descolgás, salís un poco de acá, ¿entendés?

(Entrevista focal, 29 de octubre de 2003)

Esta idea también aparece en nuestras observaciones: “Un detalle es que no hay policías ni dentro del aula ni en la puerta, lo que permite abstraerse por momentos del lugar donde nos encontramos” (observación de diagnóstico).

Pero una vez que el preso deja la escuela y vuelve a estar únicamente bajo la custodia del servicio penitenciario, se le hace sentir con más rigor su condición:

Coordinador pedagógico: -Exacto, entonces es, y así ocurre con abogacía, y adentro del sistema también, adentro del penal, es decir, vos decile a uno, dale un módulo para que te lo estudie a la noche, a las 9 de la noche te cortan la luz, y si vos querés seguir estudiando o querés tener un foco mejor, porque allá por ejemplo, en cada celda le dan un foco de 25, imaginate vos con un foco de 25, en tu mesita de luz. Bueno, entonces, esas cosas que por



un lado te exigen y por otro no te dan nada que contribuya a que el preso mejore, mejore intelectualmente, no es cierto, que avance.

(Entrevista al coordinador pedagógico de la cárcel)

Ante la demanda de los docentes de que compartieran material didáctico o bibliografía en horarios extraescolares o que armaran grupos de estudio, la respuesta siempre era negativa pues argumentaban la imposibilidad de encontrarse dos alumnos ya que no comparten los mismos pabellones, ni los mismos patios, ni los mismos tiempos.

La organización del espacio tiene como fin mantener la disciplina (entendida como procedimiento para conocer, dominar y utilizar):

Y en primer lugar según el principio de localización elemental o de la división en zonas. A cada individuo su lugar; y en cada emplazamiento un individuo. Evitar las distribuciones por grupos; descomponer las implantaciones colectivas; analizar las pluralidades confusas, masivas o huidizas. [...] es preciso anular los efectos de las distribuciones indecisas, la desaparición incontrolada de los individuos, su circulación difusa, su coagulación inutilizable y peligrosa; táctica de antideserción, de antivagabundeo, de antiaglomeración. (Foucault 1975: 46-47)

El espacio de la disciplina como técnica de control no es exclusiva de los internos; también los penitenciarios actúan en ese sistema de reglas y son evaluados y valorados de acuerdo a su eficiencia para “establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son...” (Foucault 1975: 147):

CP: -... Pero ese día se va el juez y si vos ves un interno o vos venís a hinchar para sacarlo, el mismo director de la unidad penitenciaria te lo va a negar porque no quiere jugarse para sacarlo por si se le escapa, porque, porque también lo del servicio penitenciario se miden por los internos que se te escapan.

E: -O sea, a ellos los evalúan como autoridades, y su eficiencia como autoridades es que no pase nada nunca con un interno.

CP: -Sí, si no tenés problemas de motines, si no tenés un muerto, si no tenés fugas, y así.

E: -Ahí te subiría el nivel claro de la categoría como autoridad.

(Entrevista al coordinador pedagógico)

El arte de la organización espacial es la variable más eficaz para poder en cada instante vigilar la conducta de cada quien.

### **Una dimensión arbitraria: el tiempo**

Otro elemento tecnológico, un programa que controla desde el interior la elaboración del propio acto. Con él se define un esquema anátomo-cronológico del comportamiento. Tres procedimientos privilegiados para el logro del control: establecer ritmos, obligar a

ocupaciones determinadas, regular los ciclos de repetición. La nueva disciplina exige cuidados, etapas, una formación; más que el uso del látigo reclama otros signos: ejercicios, señales de los procedimientos tendientes a producir hábitos. Nóminas pedagógicas referidas a métodos escolares, educación ‘militarizada’, uso del silbato, desplazamientos en orden, agrupaciones en columna también nos hacen pensar en una instrucción recubierta de registros de las disciplinas.

Pero se trate de los colegios, de los cuarteles, de las fábricas, prisiones u hospitales, las disciplinas no son solamente un arte de distribuir los cuerpos en los espacios y de extraer o acumular tiempo en esos cuerpos; buscan traducirse en un aparato eficaz, un mecanismo donde se componen y articulan fuerzas. Un mecanismo social en donde se objetive el hombre obediente de esta sociedad disciplinaria.

En relación con este factor, podríamos diferenciar entre:

- Limitaciones temporales de la institución penitenciaria:

Un indicio de la poca prioridad otorgada a este sistema educativo fue detectado en reiteradas oportunidades en las que al llegar a dar clase se comunicaba la suspensión de las actividades motivada por una requisa, la presentación de un grupo musical o el control de algún grupo particular de internos.

La manifestación del poder penitenciario sobre el poder educativo se confirma en aparentes arbitrariedades, como por ejemplo la interrupción de las clases:

La profesora comienza a explicar la regla de multiplicación de los signos positivos y negativos. Es cuando un policía golpea para anunciar que ya terminó la clase y que debe llevarse a los internos.

(Observación de diagnóstico)

A las 18 hs. viene el guardia a retirar los internos, el alumno que llegó tarde y que ha faltado varias clases pide que le expliquen la multiplicación y la división de fracciones.

(Registro encuentro, 3 de diciembre de 2003)

Llega la hora y como no se ha terminado la evaluación, se trata de acordar un día para poder hacerlo. La fecha probable a confirmar es el viernes 12.

(Registro encuentro, 3 de diciembre de 2003)

Repetidas veces los internos manifiestan la imposibilidad de usar al máximo las oportunidades del sistema educativo en la penitenciaría debido a la superposición horaria con los trabajos que deben cumplir:

[...] Hoy me tengo que ir a las cinco a la cocina a trabajar.

(Entrevista focal, 15 de octubre de 2003)

El manejo del tiempo que hacen los mismos internos, sobre todo en las primeras clases donde algunos llegaban con casi una hora/hora y media de retraso sin darle

trascendencia al hecho (registros de observación). Si bien esta situación se ve modificada sobre el final de la puesta en marcha de la propuesta de investigación.

- El 'tiempo' de la escuela se concreta en dos días de clase a la semana, lunes y miércoles, con una duración de un módulo (80 minutos) por área, dos áreas por día. En la práctica, los internos se presentan 30 ó 40 minutos tarde y se reduce así la posibilidad de aprovechar por completo el horario establecido para la asignatura. Atendiendo a esta irregularidad, se llegó a un acuerdo con el profesor de Ciencias Naturales: desarrollar encuentros quincenales ocupando los dos módulos en el trabajo de una sola área.

Los internos aducen reiteradamente que la falta de continuidad de las clases es un impedimento para el aprendizaje:

A5: -No, primeramente para saber cuál es la solución, tendríamos que tener clases de lunes a viernes, como es en un colegio normal, de todas partes del mundo. Tener clases dos veces a la semana no existe en ningún lado. Eso ya es parte del incentivo.

A1: -Y no se puede con dos veces a la semana, ¿qué se puede hacer? No se puede enseñar a veces con cinco veces a la semana, ¿vas a enseñar en dos?

A2: -Aparte, si estudiás es cinco horas al día. El secundario no lo podés hacer con una hora cada quince días.

A: -Yo, cuando vine de Marcos Paz, allá estudiábamos desde las 8 de la mañana hasta las 2 de la tarde.

A5: -En otros penales, en Capital, en penales de provincia, al secundario se va de lunes a viernes, está bien si no dan las horas, aunque sea media mañana o una mañana, eso es lo normal en cualquier parte. Usted no puede pretender... usted sabe que todas las veces que se ha ido siempre se va con ganas de decir algo, siempre.

A1: -Muy resumido. La clase es muy rápida, usted no tiene tiempo de ir haciendo algo individual con alguien. Si alguien se queda atrasado...

La falta de continuidad de las clases es confirmada como un problema también por el coordinador pedagógico del sistema:

Que sea más asidua la concurrencia por parte de los docentes, porque vos sabés que cuando funcionaba el SET (Sistema Educativo a Término), es decir, sinceramente hago mal en compararlo con un secundario que funcionaba adentro, era como que el docente aparte de ser docente, hacía de asistente social, de psicólogo, de... es decir, cumplía un rol o la escuela era más contenedora, porque el interno entraba a las 3 de la tarde y salía a las 6 ó 7 y todos los días; entonces se había formado lo que te explicaba recién en Devoto, en vez de un centro universitario, un centro secundario, el tipo de las 3 a las 7, y se olvidaba de la causa, de sus problemas personales, es decir, el tipo estaba con docentes que [...].

Exacto, ponéle, por ahí, vos estabas toda la tarde; está bien hasta la otra semana no volvía, pero el tipo te tenía a vos, desde las 3 de la tarde hasta las 6, ahí, y tenías concentrada ahí tu zona. Entonces como que más allá de la cátedra, se ampliaba, ¿no es cierto?, a todos los ámbitos de la vida cotidiana, que es lo que no tiene el DENFo (Departamento de Educación No Formal), van ustedes un miércoles y ellos hasta el otro miércoles nada, y vas un ratito, un módulo, claro, es como que...

Esta percepción sobre el tiempo asimismo es compartida desde nuestra representación como docentes:

Yo lo que veo también es que en la continuidad, si los docentes estamos con alumnos que es la gran experiencia que siempre hubo, pero además si tenés más horas en la continuidad, a vos te permite también trabajar, desde otros lados, volver, repasar, replantear, incluso diseñar cosas diferentes, con ellos que esto de la cosa tan esporádica, es decir, nosotros sentíamos que los alumnos también reclamaban, pero si a nosotros nos consultaran como docentes también lo reclamaríamos.

(Profesora en Matemática)

### **La concepción de inteligencia desde la cultura experiencial de los internos**

Para comprender configuraciones de significados que los internos han construido es ineludible sondear en sus registros experienciales. La 'cultura experiencial' es la cultura social dominante concretada en la biografía singular de cada uno de los alumnos y alumnas. Dentro de esta cultura nos parece clave el concepto de inteligencia y su relación con la cultura y el conocimiento, para comprender el proceso de construcción de la subjetividad y la concepción de diversidad.

La competencia intelectual sólo puede valorarse y observarse a través de la actuación contextualizada, por lo tanto, cada individuo desarrolla aquellas dimensiones intelectuales (competencias) que se corresponden con las actuaciones prioritarias que le requiere la interacción con su contexto. La inteligencia tiene una gestión adaptativa: la memoria inteligente (no la mecánica, sin sentido) se conforma como una red semántica o narrativa de conceptos al servicio de procesos de búsqueda, que el individuo utiliza para interpretar su realidad y poder accionar en el futuro. Es fundamental recuperar la concepción de inteligencia de la cultura experiencial de los internos como un indicador de sus actuaciones en relación con el contenido:

Pero también es una cuestión de inteligencia, maestra, porque... si yo me anoto para abogado, para estudiar abogacía y no me da la cabeza, no, no puedo hacer las materias, ¿adónde llego? Si no me recibo... no voy a estar toda la vida...  
(Entrevista, 29 de octubre de 2003)

Yo soy medio cabezadura para aprender pero me di cuenta [de] que es importante.  
(Entrevista focal, 15 de octubre de 2003)

De la autobiografía de un interno se desprende su concepción de inteligencia elaborada en el intercambio 'espontáneo' con su medio familiar y social:

[...] La junta con otros chicos 'como él', aunque él se declara como 'líder' de la banda porque era el que 'más se animaba a robar' y por 'su capacidad de inteligencia'.  
(Registro quinto encuentro, 26 de noviembre de 2003)

También otro interno manifiesta:

Uno nunca termina de aprender. Por ejemplo, usted tiene un estudio y teniendo un estudio puede tener un empleo. Yo de chico no tuve la oportunidad. Éramos diez hermanos; mi madre, ama de casa; mi padre, sin un buen trabajo; y las juntas me fueron llevando.

La razón por la cual nos planteábamos al comienzo de la experiencia buscar una estrategia para trabajar un contenido matemático recuperando su cultura experiencial es porque, a partir de la lectura de Pérez Gómez (1998, 1999, 2000), avizoramos que sus plataformas cognitivas no pueden ser sustituidas de golpe por extrañas aunque correctas explicaciones científicas.

La concepción de inteligencia que han construido les ha permitido sobrevivir en su medio y es legitimada constantemente por el grupo social en el que están inmersos aunque desestimada desde instancias escolares. El coordinador pedagógico del sistema refuerza esta concepción al admitir que el inteligente, el estratega, es el que lograría estafarlo y que además es reconocido o desacreditado por sus pares en ese mismo sentido:

E: -Por ahí se aprende que ponerse a pensar, meterse en un sistema escolar es un esfuerzo, por ejemplo yo tuve uno solo que dijo me pongo y se puso.

CP: -Claro, claro, son contados los casos, y son tipos que están... a ver, la edad marca también, es decir, tipos de 50 para arriba y que tienen autoridad adentro, porque la edad genera autoridad, entonces los que están en la boludez es el pendejo que está, que va a pasar el rato, entonces viste como que tiene temor, o qué se yo, va a pasar vergüenza, porque te verduguea el milico y además, tus propios compañeros. Ellos dicen que es más verdugo el preso que los del servicio, y son los que te van a mandar a 'carnea', como dicen ellos, o a que pierdas todos los beneficios; estos beneficios que te hablaba de la progresividad ¿no? Entonces es muy perverso el sistema adentro, por eso mismo, ahí avanzan, los que pisan un poquito más, aquellos que piensan un poco más, son más estrategias, pueden hablar con vos de una manera y sacar beneficios tuyos, de la gente, y viven mejor.

E: -¿También eso significa que internamente viven mejor?

CP: -Sí, sí, sí, obtienen mejores beneficios, es decir ¿no?

E: -Yo tenía un 'alumno', él decía que había como zonas dentro de la cárcel en términos de mejores formas de vivir o peores.

CP: -Seguro, hay zonas que te permiten vivir mejor. Los que viven medianamente bien, son los estafadores, ese versero que te va a vender un auto, vos re convencido se lo comprás, y capaz que no tiene papeles, no tiene nada; bueno, esos estafadores son muy hábiles y se tratan realmente, tienen una buena vida.

Las manifestaciones anteriores cobran fuerza en la aparente contradicción entre el relato de sus historias escolares previas, que no indican en su mayoría fracaso e incluso son recordadas con agrado, con las resistencias a involucrarse con el conocimiento en estos sistemas como quedó registrado a través de la técnica de frases incompletas:

Mis docentes también recuerdo hasta el día de hoy tengo una relación con una maestra que fue de 1° a 4° grado y la admiro mucho y ella también me quiere.

Mis rendimientos en la escuela eran muy buenos y nunca repetí ni estuve flojo en ninguna materia

Mis compañeros fueron mis primeros amigos y mis docentes en muchas ocasiones suplieron a mis padres, cosa que en estos tiempos se ha perdido.

Mis rendimientos en la escuela en general eran bastante buenos. Me gustaba aritmética, educación física y educación manual, geometría también.

No me gustaba faltar por ningún motivo incluso en los días muy lluviosos asistía. Eran los que más me gustaban.

Mis rendimientos en la escuela eran excelentes. Me gustaba estudiar y aprender para ser el mejor de la clase.

Con la directora de la escuela éramos muy compinches. Me quería mucho y yo la chamuyaba. Incluso me llevó a trabajar a la casa de ella.

Mis rendimientos en la escuela eran muy buenos a pesar que en matemática tuve problema. No me gustaba, pero cuando mi mamá me llamaba la atención estudiaba.

Me impresionaba las ganas y la paciencia que tenían (los docentes) y tienen para enseñarnos ya que no todos somos iguales en el aprendizaje y a cada uno le toma su tiempo.

No era muy bueno [en la escuela]. Me costaba prestar atención y dedicación.

Solamente me alcanzaba para pasar de grado.

Me gustaban las matemáticas y leer al frente que mis compañeros me ayuden a entender las cosas y no que me las hagan o digan.

[El ganador del concurso literario, que manifestaba haber llegado a niveles de escolarización universitarios] Mis docentes tenían el don para educar, dentro de mi rebeldía registraba las enseñanzas y crecía.

Mis directivos: en siete años fui a su despacho una veintena de veces, jamás para que me feliciten.

Me gustaban las ciencias naturales, me gusta la flora con locura. No me gustaba la geografía, cada vez que veía un mapamundi aparecía un país nuevo y yo no conocía de meridianos ni de continentes.

No me gustaba tener prueba.

La matemática mucho no me agrada.

Los directivos: solamente los conocí porque llamaban a mi familia porque me portaba muy mal.

Mis docentes fueron muy buenas conmigo y las extraño.

Mis rendimientos en la escuela: poco, pero sigo en carrera [...] siempre para mejor.

Mis rendimientos en la escuela fueron buenos.

Mis docentes también fueron buenos.

Mis rendimientos en la escuela han sido siempre medianamente buenos.

La matemática es una de las materias más importantes porque nos enseña muchas cosas que nos sirven diariamente.

## La resistencia al sistema escolar

Son muy contados los casos en que se esmeran porque quieren seguir avanzando, por ahí te demuestran interés o a lo largo del año decís 'No, éste... es chanta'. Por ahí también uno con los años va descreyendo, descreo de todo lo que..., también uno crea prejuicios, se van creando prejuicios con respecto al otro.  
(Entrevista al coordinador pedagógico)

La maestra tiene mucho empeño en enseñar. Hay gente que viene porque quiere aprender, pero otros vienen porque necesitan el puntaje y esto no le sirve a nadie. A nadie le importa acá; si yo quiero me voy a tomar sol al patio o a jugar a la pelota.  
(Entrevista focal, 15 de octubre de 2003)

Los docentes en la mayoría de los casos cumplen su función que es la de enseñar [...]. También influye el alumnado, porque hay quienes no dejan al docente desarrollar la clase.  
(Protocolo 2 de frases incompletas)

Como el juego de intercambios inevitablemente se produce en los grupos sociales, de forma explícita y abierta en grupos de aula con sistemas democráticos, y de forma encubierta y conflictiva en grupos con sistemas autoritarios, sus relatos nos permitieron detectar la contradicción entre sus discursos y su actuación académica. No obstante, la interpretación de significados ajenos la hacemos desde una plataforma semántica subjetiva de comprensión que también encubre propios prejuicios, certezas y contradicciones.

En ese juego de intercambios no podríamos desconocer condicionamientos del sistema que también tendrían incidencia en el mencionado 'desinterés' hacia el conocimiento:

Si el servicio penitenciario le diera más importancia habría más gente estudiando. Acá nadie controla nada, nadie le da importancia a lo que la maestra viene a hacer.  
(Entrevista focal, 15 de octubre de 2003)

A2: -Ahí te das cuenta lo que es el sistema.

P: -Ustedes creen que esto, un poco, es como una farsa.

A2: -Sí, que no les importamos.

A5: -Es un poco la imagen que busca el servicio (Penitenciario): acá se enseña el secundario.

A3: -Es como que no le dan tanta importancia.

(Última entrevista focal)

Coinciden las diferentes descripciones del coordinador pedagógico acerca del funcionamiento institucional carcelario que discursivamente aprueba el sistema educativo pero en realidad lo socava:

El sistema es muy perverso, en cuanto a que por un lado te pinta de que la... Te cuento, el juez que lo condena viene cada tanto a visitarlos, entonces ¿qué pasa en el servicio penitenciario? Te muestra lo lindo del sistema, éste que me condenaste vos está estudiando abogacía, entonces nosotros con la sección de educación salimos con la bandera de que éste interno estudie, y que va a salir como próximo abogado. ¿Qué pasa? Las autoridades del

penal le dicen al juez. Pero ese día se va el juez y si vos ves un interno o vos venís a hinchar para sacarlo, el mismo director de la autoridad profesional te lo va a negar porque no quiere jugarse para sacarlo por si se le escapa, porque, porque también lo del servicio penitenciario se miden por los internos que se te escapan.

Exacto, y así va todo, de ahí para abajo, es decir, es muy verticalista, y es una escalera y de ahí para abajo caen todos, entonces es muy perverso el sistema, y nadie se quiere jugar, de última el juez es el que autoriza que el interno salga a estudiar o a rendir.

CP: -Viste, es como que por ahí uno..., tengo que luchar contra molinos de viento y decís 'bue', y el sistema mismo te lleva, yo llevo ya 12 años, el sistema ya te comió, y dale para adelante, y aprendés a mentir, y te caga el sistema.

E: -Y a ellos también.

CP: -Sí, sí, es todo un engranaje, todas partes de un engranaje.

(Entrevista al coordinador pedagógico)

Parte de la perversidad del sistema consiste en mantener a la población cautiva incluso de esta forma de organización escolar. Este régimen no admite que los alumnos puedan incorporarse a otros sistemas ni ingresar desde otros, ya que no establece sistemas de equivalencias con otros bachilleres ni los admite aunque tenga una validación nacional. Si a esto se le suma la movilidad constante de los internos a distintas unidades penitenciarias de diferente nivel de seguridad, se explicaría por qué la intransitabilidad es motivo constante de reclamo de distintos actores:

A1: -Aparte hoy estamos y mañana no sabemos si estamos.

P: -Ahá... ustedes antes de venir acá pasaron por otras formas de escuelas, de colegios.

A1: -Yo a la EGB ya la hice tres veces, ya.

P: -¿Porque te cambiaron de lugar y tenés que volver a empezar?

A1: -Sí, tres veces...

(Última entrevista focal)

E: -¿Puede ayudar en el tema del abandono de ellos la cuestión del movimiento permanente de un lugar a otro, porque lo que ellos permanentemente a nosotras nos decían –nosotras no sabemos hasta qué punto esto es así o no, si es genuino–, pero ellos en todo momento aducen la no continuidad, al tema de que los trasladen, no se que tan rápido o que tan permanente es el traslado.

CP: -Sí, ahí tenés. Los traslados se producen de dos maneras, o por lo positivo o por lo negativo. Lo positivo es: la mayoría son chicos de capital, el 60-70% son de Capital, de Rosario o de ciudades grandes, los que vienen de condenas federales...

E: -Y de condenas largas.

CP: - Que vienen a hacer la última parte de su condena acá, entonces qué pasa, con lo positivo ellos obtienen ese beneficio, van bien en su progresividad, y la última parte, el último pedacito de su condena lo hacen en acercamiento familiar, cerca de su familia, de su núcleo familiar, pero qué se yo, cárcel de Ezeiza, Devoto. El complejo de Ezeiza también, ahí en el centro tenés una colonia penal como ésta, y un complejo y Devoto, bue, Devoto está en el mismo centro de la Capital. Y por lo negativo es que se portan mal, va mal en la progresividad, que los mueven a una cárcel de máxima seguridad, porque esta es mediana, la de máxima seguridad te estoy hablando de Rawson, Neuquén, y ahora últimamente están mandando al Chaco, vos fijáte de dónde, de una punta del país a la otra.

E: -Las de máxima seguridad coinciden con que geográficamente están en puntos bastante lejanos, ¡oh! Qué casualidad digamos.



CP: -Exacto, no, no, no, han sido diseñadas de esa manera, Rawson está al borde del mar. Así que la única salida es, o te vas por mar o te vas por la montaña.  
(Entrevista al coordinador pedagógico)

Otra de las operaciones a través de las cuales se cristaliza la penalidad disciplinaria consiste en aprovechamiento que el Sistema Penitenciario hace del escolar al asignar créditos por materias aprobadas para acortar los tiempos de condena:

Por estudiar te dan un punto o dos cada tres meses que sirve como concepto, para salir antes. Pero siempre te ponen trabas y trabas y trabas y a veces no te dan los puntos. Si el Servicio Penitenciario le diera más importancia habría más gente estudiando. Acá nadie controla nada, nadie le da importancia a lo que la maestra viene a hacer. Esto se llama 'sacarle provecho a la cana'; hacer algo que sirva para cuando salgas. Nosotros queremos que ustedes hablen con el Servicio Penitenciario para que nos den un certificado de que está siendo reinsertado a la sociedad cuando vuelve a la familia.  
(Entrevista focal, 15 de octubre de 2003)

I1: -No, yo acá vengo al Colegio por la conducta, el concepto. ¿Cómo se puede decir? Es buen concepto venir al colegio.

I2: -Estudiar...

E: -¿Y qué te dan?

I1: -Te dan un punto que puede servir para la Transitoria, o para la Condicional. Más por eso. Y también para aprender un poco. Pero el día de mañana, cuando esté en libertad voy a terminar el colegio secundario... poder seguir una carrera de algo.

E: -¿Y lo hacés con gusto a esto o lo hacés obligado?

I1: -Lo hago con gusto porque si quiero no vengo, directamente no vengo.

E: -Y, pero no te dan el punto.

I1: -Por eso vengo, para que me den el punto. Si no vengo y estoy ahí, con cara de culo, así. Pero vengo porque por lo menos uno al estar hablando, como ahora, con otra persona que no sea de este ambiente te descuelga un poco de lo que estás siempre, de la misma rutina de siempre.

(Entrevista focal, 29 de octubre de 2003)

CP: - Mirá, los intereses son variados, el grueso va por querer puntaje, es decir, ustedes no se si sabrán que se califica a los internos según la progresividad del régimen, o sea, ellos van progresando a medida que van pasando de fase. Al revés, van pasando de fase según el puntaje que obtengan, ustedes habrán escuchado, que habrán dicho 'che, si pero yo no puedo hacer tal cosa por que no tengo el puntaje'. El máximo o el mayor beneficio es la salida transitoria estando todavía condenado. Y después es la libertad condicional; es decir la libertad condicional se obtiene de acuerdo a todo el proceso que lleva a lo largo de su condena, por eso es que a un preso le dan 10 años, un juez le da 10 años, y el preso no cumple 10 años, del 0 día al décimo año, sino que esos diez años se van reduciendo; a medida que el preso progresa su calificación, se le va acortando su condena. La sección educación forma parte de toda ese engranaje que es la progresividad, entonces los intereses, los intereses de ellos es buena educación para obtener beneficios para acortar su condena, ese el mayor interés. La EGB 1, 2 y 3 es obligatoria, entonces al preso se lo obliga, por otro lado, se lo obliga por la Ley Federal de Educación que dice que es obligatorio tener ese nivel. ¿Pero qué pasa una vez que termina la EGB? El preso puede seguir el secundario, que no es obligatorio, o el Polimodal, [y] alternativamente cursos, que le van a dar un puntaje, cursos o talleres, curso de computación, de peluquería, de horticultura, es decir esto es lo que brinda la unidad.

(Entrevista al coordinador pedagógico)

Hasta aquí algunas aproximaciones a una realidad compleja y cambiante que aún no deja de asombrarnos. El sistema educativo como parte del sistema carcelario seguramente se encuentra atravesado por otras variables susceptibles de analizar, que aunque no fueron objeto inicial de nuestra propuesta, nos movilizaron a pensar en la realidad de otras aulas y de otros ámbitos de la vida social.

### **Conclusión**

La puesta en marcha de este proyecto de investigación significó poner en tela de juicio nuestros propios valores y prácticas, como también la permanente modificación de la comprensión sobre la realidad con la que nos habíamos comprometido. A medida que avanzábamos, la provisoriedad de las estrategias planeadas nos demandaba tomar decisiones que, si bien nos exigía asumir la inmediatez de los cambios, nos mantenía expectantes con respecto a la situación experimentada como problemática. Y a pesar de que nuestra última estrategia fue la que pedagógicamente no hubiéramos querido adoptar pues significaba volver a la más tradicional y ortodoxa de las metodologías de enseñanza, en diálogo con nuestro experto externo, decidimos que era la más oportuna en la medida que podría responder a las expectativas de los internos.

Otro elemento, planteado tanto por Pérez Gómez (1998) como por Carr & Kemmis (1998), que nos ayudó en la reflexión a medida que llevábamos adelante nuestro trabajo fue comprender que en realidad el docente interviene en un medio ecológico complejo, un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones, problemas de definición y evolución incierta, en gran medida imprevisible, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla técnica.

Al experimentar conocemos tanto los límites de la propuesta de intervención como las posibilidades y las resistencias de la propia realidad, cuyo conocimiento abre nuevos horizontes a la elaboración de enriquecidas propuestas. No obstante, y aún reconociendo que es éste el mejor conocimiento profesional, no podemos olvidar la fragilidad de su génesis, los influjos contextuales que lo condicionan, los intereses, valores y conflictos que acompañan su desarrollo, es siempre un conocimiento provisional, parcial, sesgado, minado de dilemas y abierto a la incertidumbre.

Hay que tener en cuenta que las instituciones educativas están configuradas por presiones sociales y por prácticas y políticas que se sustraen a la influencia de los practicantes. Por tanto, para cambiar las prácticas y las instituciones de la educación no basta con que los practicantes se comprometan a cambiar sus prácticas, sino que deben enfrentarse a los factores que limitan a su acción. (Carr & Kemmis 1998: 217)

Para interpretar el contexto particular de la cárcel y el entramado de relaciones y significados que los sujetos asignan a la educación, la lectura de Foucault (1975) fue

esclarecedora: nos permitió elucidar cómo el discurso jurídico y el discurso escolar se intersecan en un campo semántico común ('medio terapéutico y educativo', 'pedagogía para formarlo como ciudadano virtuoso', 'finalidad de instrucción', 'enmienda') y en ciertas prácticas institucionales. Cuando el autor cita las siete máximas universales de la buena 'condición penitenciaria', la quinta hace referencia al principio de la educación, precaución indispensable del poder público frente a la sociedad y una obligación para con el detenido: "Sólo la educación puede servir de instrumento penitenciario. La cuestión del encarcelamiento penitenciario es una cuestión de educación" (Lucas citado en Foucault 1975: 275). Algunas analogías entre las instituciones penitenciaria y educativa nos remitían frecuentemente a considerar el conocimiento experto como un conocimiento que necesita ser reelaborado en el propio escenario. No cabe esperar la pertinencia o adecuación exacta de formulaciones explicativas y predictivas elaboradas desde fuera de dicho contexto, ni tampoco sería fundado sucumbir a la inercia de las explicaciones y propuestas transmitidas y mantenidas por la presión de los intereses dominantes.

La prisión, esa región la más sombría en el aparato de la justicia, es el lugar donde el poder de castigar, que ya no se atreve a actuar a rostro descubierto, organiza silenciosamente un campo de objetividad donde el castigo podrá funcionar en pleno día como terapéutica, e inscribirse la sentencia entre los discursos del saber. (Foucault 1975: 260)

#### Notas

(1) Si bien el género de este sustantivo es masculino (no femenino) mantuvimos la fidelidad al texto original: *La problemática del castigo* de Enrique E. Marí, consignado en la bibliografía.

#### Bibliografía

- Carr, W. y Kemmis, K. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo .
- Grundy, S. (1995). Tres intereses humanos fundamentales. En *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A (1996). *Profesorado, Cultura y Posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Marí, E. E. (1982). El castigo en el plano del discurso teórico. En *El discurso jurídico. Perspectiva psicoanalítica y otros abordajes epistemológicos*. Buenos Aires: Hachette.
- \_\_\_\_\_ (1983). *La problemática del castigo. El discurso de Jeremy Bentham y Michel Foucault*. Buenos Aires: Hachette.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_ (1999). La socialización posmoderna y la función educativa de la escuela. En Angulo Rasco, F. & Pérez Gómez, A., *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- \_\_\_\_\_ (2000). El cruce de culturas en la escuela. *Revista Novedades Educativas*, 114.
- Pruzzo, V. (2002). *Transformación de la formación docente*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Fecha de recepción: 08/08/2005 · Fecha de aceptación: 26/12/2005