



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
ANTROPOLOGIA CULTURAL Y EDUCACIÓN

**DESHACER EL CASTIGO/CONSTRUIR AL DOCENTE: NOCIONES DE EXPERIENCIA Y FORMACIÓN
EN LAS CÁRCELES DEL ESTADO DE MÉXICO**

T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
ROCIO CAMACHO ROJAS

DIRECTORA DE TESIS: DRA. MARÍA ISABEL BELAUSTEGUIGOITIA RIUS
Facultad De Filosofía Y Letras

COMITÉ TUTORAL:

MTRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV
Facultad De Filosofía Y Letras

DR. JUAN MANUEL PIÑA OSORIO
DRA. CLAUDIA PONTÓN RAMOS
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DR. VÍCTOR ALEJANDRO PAYÁ PORRES
Facultad de Estudios Superiores Acatlán



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A **Marisa Belausteguigoita Rius**

Gracias por tu guía cálida, incisiva, artera y en espiral en mi búsqueda para construir puentes pedagógicos desde los bordes y límites de los reclusorios para deshacer cárcel.

A la **Mtra. Martha Corenstein** y al **Dr. Juan Manuel Piña**.

Por su acompañamiento retroalimentador como parte del Comité Tutorial

A la **Dra. Claudia Pontón** y al **Dr. Víctor Payá**:

Por su generosa, atenta y enriquecedora lectura crítica a esta tesis.

A las **Maestras y Maestros penitenciarios**:

Con M mayúscula, por compartir su experiencia docente, por creer en este proyecto, su confianza, su indignación, su convicción y esperanza en la educación en contextos de encierro. Personas de gran valor y entusiasmo. Por llegar hasta la última sesión.

A las **Asesoras y Asesores del seminario-taller**:

Por su confianza, su tiempo, profesionalismo, su solidaridad, compromiso con la educación, por sus distintas y valiosas miradas desde su área de conocimiento.

Al **Lic. Juan de Dios Rodríguez Marín**:

Director de Readaptación Social del Estado de México, quien, como Jefe de Servicios Educativos al iniciar esta investigación, facilitó mi acceso a los centros penitenciarios para llevar a cabo las entrevistas y la implementación del seminario-taller.

A la **Dra. Claudia Pontón Ramos**:

Coordinadora del Posgrado en Pedagogía, quien me otorgó todas las facilidades para llevar a cabo la sesión de cierre del Seminario-Taller dirigido al Personal Educativo de los Reclusorios del Estado de México, en las instalaciones de la Unidad de Posgrado de la UNAM.

A las **Sras. Verónica y Lucrecia**, al **Sr. Rafael** y al **Lic. Miguel**, personal de la Biblioteca del IISUE en C.U., por su cálida atención durante las tardes de lectura y escritura de esta tesis en tan maravilloso lugar.

A la **Universidad Nacional Autónoma de México**:

Que a través del Programa de Posgrado en Pedagogía adscrito al Padrón de Excelencia del **Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)** me otorgó la beca para cursar mis estudios de doctorado en nuestra máxima casa de estudios.

Al **Colegio Internacional de Graduados (CIG)**

patrocinado por la *Deutsche Forschungsgemeinschaft (Fundación Alemana de Investigación)* en Alemania y el *Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (CONACYT)* en México, por otorgarme la Beca Mixta para llevar a cabo una estancia doctoral de tres meses en el Instituto de Estudios Latinoamericanos (LAI) de la Freie Universität Berlin (FU), en el Programa *“Entre Espacios. Movimientos, actores y representaciones de la globalización”*.

A la **Dra. Teresa Carbó**, por su lectura y comentarios en el Coloquio del CIG en México.

Al **Dr. Stefan Rinke**, vocero alemán del CIG en Berlín.

A la **Dra. Martha Zapata Galindo**, tutora y catedrática en el Instituto de Estudios Latinoamericanos.

A la **Dra. Teresa Orozco**, catedrática en LAI.

A la **Dra. Ingrid Simson** de Gestión de Investigación.

Por sus críticos y puntuales comentarios a mi proyecto de investigación, por su recepción y orientación cálida durante mi estancia como becaria en tierras alemanas.

AGRADECIMIENTOS

A **Caty**, tu calor y tu abrazo están conmigo.
Mi eterno y profundo agradecimiento, por haberme impulsado a construir mi propio camino.
Mami, mi amor por siempre.

A **Feli**, gracias por tu sonrisa, por tu alegría, tus palabras sabias, por estar aquí. Porque me sigues enseñando y acompañando en esta vida.
Te amo Papá.

A mis queridas sobrinas y sobrinos:

Enlly, Jhuliana, Joseline, Alejandra, Misael, Edgar, Gustavo, Fernando, Oscar y Oscarín:

Por enseñarme desde su mirada a hacer nuevas lecturas de la realidad.

Toto, gracias por la convivencia en casa con vos, que me ha llevado a conocerme más, a reinventarme.

A mis hermanos **Felipe, Oscar y Humberto**. A mi hermana **Maribel**, a mi cuñada **Marlene**, y a mis sobris: **Janete, Yuyu y Gus**, por su apoyo en las contingencias

A **Xochitl, Carolina y José Luis Camargo** por su amistad incondicional a través de los años y estar ahí.

A **Marisol** por compartir los días de solitario trabajo en bibliotecas y acompañamiento en este objetivo.

A **Luis Enrique, Noemí, Leticia y Pilar** amistades reencontradas, cálidas presencias en esta etapa de mi vida.

A **Javier Castro** y a **Abraham Mercado**, por su solidaridad y confianza en tiempos difíciles.

A **Paty Guerra y Celia Suárez**, por su entusiasmo y apoyo amoroso.

A **Martha Campos** por compartirme su espacio y hacer más leves las distancias.

A **Miguel** por su ejemplo para ir siempre por más.

A **Ángel Rugama** por contar con él.

A **Marcos** por su presencia y escucha en la distancia.

A **Bernardo, Ismael y Alejandra** por su tiempo, su escucha juiciosa, sensible y precisa en este tema.

Amigas y amigos

Grandes apoyos para compartir y disfrutar la vida, y a quienes considero mi familia extendida.

A **Oscar** por haber caminado juntos al inicio de este proyecto y facilitar el dar nuevos pasos.

A **Rodrigo** de Chile, a **Marcos** de Brasil, **Ana, Cora, Ricardo (UNAM)** y **Yuruen, Martha y Antonio (COLMEX)** de México, **Bárbara** de España, **Laura** de Italia e **Inga** de Alemania con quienes compartí enriquecedoras experiencias académicas y de vida durante la estancia doctoral en el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Libre de Berlín, en Alemania.

A **Olga Lucía y Julián** en España, a **Stefano** en Italia, por su generosa amistad y apapacho durante mi estancia en sus países en esta etapa académica.

A **René Buenfil y Julio Casillas** por confiar en mí laboralmente en mi regreso a México.

A **Zaide Guadarrama, Orlando Ugalde y Martha Delia Gutiérrez** valiosas personas en este último año y cierre de tesis.

*Cuando la evidencia ofrecida es la evidencia de 'la experiencia',
su reclamo de referencialidad se ve aún más fortalecido, pues
¿qué podría ser más verdadero, después de todo
que el relato propio de un sujeto de lo que ella o él ha vivido?*

Joan Scott.

*Hay días en donde se siente la desesperanza desde afuera
por el contexto histórico social que estamos viviendo,
hasta por la parte del sistema que somos y ver
desde adentro de las cárceles.
De repente veo que agonizamos y hasta me castigo
y me digo: me quiero ir.
Pero con días como hoy en el seminario y
compartiendo con quienes estamos aquí,
me da esperanza... me complementa
y digo otra vez: va!*

Mtra. Y

Índice

Introducción	1
Escenarios y ejes	3
Coordinada inicial: la experiencia docente penitenciaria	6
Pregunta generadora	11
Objetivo general de la investigación	11
Objetivos específicos	12
A. Acceso teórico-metodológico	12
Orientación teórica	12
Trabajo de campo	17
Contacto inicial con el escenario carcelario y docentes	17
La construcción de la entrevista	19
Ingreso a los Centros Preventivos y de Readaptación Social y aplicación de entrevistas	20
Tensiones durante la aplicación de entrevistas:	23
- Operativo militar en la cafetería	23
- La grabadora	24
- Se viene la cárcel encima de las mujeres-falta aire	25
- Expulsada del penal de Texcoco	26
- Confiar en el tendero	27
El Seminario-Taller dirigido al Personal Educativo Penitenciario	28
B. Participaciones durante el proceso de la tesis	31
C. Coordinadas temáticas	33
Capítulo 1. La figura del docente y del Modelo de Educación Penitenciario ‘Estado de México’	36
Proceso de instauración de la educación en cárceles del Estado de México	37
Leyes para incluir lo educativo en las cárceles del estado durante el siglo XX	40
Modelo de Educación Penitenciaria ‘Estado de México’	42
- Ejes estructurales	44
- Funcionamiento de los Núcleos Escolares	46
El Facilitador Educativo / Docente Penitenciario	47
- Funciones principales	47
- Características de su formación profesional	48
Distribución del personal educativo por núcleo escolar y su formación académica	49
Población reclusa en el Estado de México	52
- Atención educativa en los C. P.R.S. del Estado de México	54
Acciones y programas en la primera década el siglo XXI	56
- Certificación de los Centros Preventivos y de Readaptación Social	58
Capítulo 2. Contexto de la vida carcelaria: reformas jurídicas y un nuevo tipo de recluso	61
Emergencia social	62
‘Nuevo tipo de recluso’	69
Combate a la delincuencia y crimen organizado	72
Consecuencias no visibilizadas y atendidas en la lucha contra la delincuencia y crimen organizado al interior de las cárceles	74
A manera de cierre	76

Capítulo 3. Las aulas de los núcleos escolares: fronteras y límites en los espacios de castigo	78
Punto de partida	78
Territorios, límites y bordes en el quehacer educativo penitenciario	84
Accesos y cruces corporales: el género atravesado	88
Tensiones y torsiones:	91
Momentos de algarabía	92
Momentos de intensidad	93
Momentos de transformación	95
Momentos de apatía	98
Cuerpo docente fracturado	100
La agencia y performatividad de los y las docentes penitenciarias	104
Capítulo 4. De la pedagogía de la queja a la pedagogía de la interroga(c)ción: recuento del seminario-taller	109
Preámbulos	109
Objetivo	110
Intención	111
La propuesta	112
Eje principal	114
Las condiciones	116
El diseño	117
<i>Primer giro: generando grupo</i>	118
Entre discursos y hechos	120
Lenguas en resistencia	122
La figura docente a discusión	123
<i>Segundo giro: pedagogía de la indignación</i>	127
La queja como dispositivo para llegar a otro lugar	130
Deshacer el castigo, formar docentes	132
<i>Tercer giro: invitación a la escritura</i>	134
<i>Cuarto giro: ventanas para mirar-me y repensar-me</i>	137
La reflexibilidad y la transformación	138
Lo que miro, lo que escucho, lo que siento me trastoca	140
¿Cómo negocio mi cuerpo durante mi práctica docente en la cárcel?	142
<i>Quinto giro: emociones y cuerpos en circulación, movimiento y reconfiguración</i>	143
El afecto en la corporalidad.	146
<i>Sexto giro: actualización, potencialización y tipos de docentes</i>	150
Tipos de docentes	153
<i>Séptimo giro: nuestra escritura y actos de castigo</i>	156
<i>Octavo giro: docentes que construyen puentes</i>	158
Lo que nos hace estar aquí, lo que nos ha traído, es lo personal	160
Hacer fuego con la leña que se tiene	161
La escuela en la cárcel como lugar estratégico para lograr un cambio	164
Tomar las paredes de la Unidad de Posgrado de la UNAM	165
A manera de cierre	172
Conclusiones. El aula como lugar de alzamientos, asombro, respiro, efectos y afectos	176
El tiempo en prisión	183
Consideraciones finales sobre el proceso grupal y discusión colectiva	189
Delinear nuevos pensamientos y pedagogías para deshacer cárcel	197
Fuentes bibliográficas	199
Anexos:	
Anexo 1. Guía de entrevista final	211
Anexo 2. Seminario-Taller de Formación Docente dirigido al Personal Educativo de los Centros Preventivos y de Readaptación Social del Estado de México	212
Anexo 3. Convocatoria para el Seminario-Taller	220
Anexo 4. Distribución detallada de Facilitadores Educativos por Centro Preventivo y de Readaptación Social, sexo, puesto y formación académica	221

Anexo 5. Estadísticas de población procesada que atienden los Núcleos Escolares del Estado de México al 30 de abril 2015	228
Anexo 6. Estadísticas de población sentenciada que atienden los Núcleos Escolares del Estado de México al 30 de abril 2015	229
Anexo 7. Algunos documentos y formatos de seguimiento, operativos y administrativos de los Facilitadores Educativos	230
Anexo 8. Biodata de asesoras y asesores del Seminario-Taller dirigido Personal Educativo de los Centros Preventivos y de Readaptación Social del Estado de México	232

Introducción

En esta investigación llevo a cabo un acercamiento y análisis a la práctica educativa del docente penitenciario.¹ Describo y analizo la experiencia de su trabajo en reclusorios del Estado de México. Particularmente considero las implicaciones que ha conllevado la reforma jurídica penal al espacio escolar de las prisiones del Estado de México.

Esta tesis es el resultado de una segunda reflexión sobre educación penitenciaria. En la primera, abordé dicha temática en la investigación de mis estudios de maestría, cuyo objetivo consistió en analizar diversas experiencias del recluso a través de su interacción en el área escolar, como estrategia de sobrevivencia, que les permitiera constituirse como sujetos pedagógicos y de resistencia como una forma de educación/reeducación en la cárcel.² Ambas investigaciones surgieron a partir de mi experiencia docente en el Centro Preventivo y de Readaptación Social (C.P.R.S.) “Lic. Juan Fernández Albarrán” en el municipio de Tlalnepantla.³ Mi interés es continuar este tema ante la presente dinámica nacional e institucional, en donde la academia tiene una asignatura pendiente.

Es preciso referir que, dentro de las prisiones,⁴ existen diferentes áreas técnicas que contempla el proyecto de readaptación social del Estado de México tales como⁵: psicología,

¹ ‘Facilitador Educativo’, es el nombre que se le da al maestro en el Modelo de Educación Penitenciaria de Estado de México, propuesto en 1988. Cambió a ‘Asesor’ cuando se incorporó el Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo, del Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA), el cual se incorporó al trabajo educativo en cárceles en dicho estado a partir del 2003. Para efectos de esta investigación, utilizaré el término: docente penitenciario, con el fin de señalar el espacio educativo donde desarrolla su práctica.

² Camacho. R. (2011). Educación Penitenciaria. *Los núcleos escolares como espacios de expresión, resistencia, transformación y autonomía en las prisiones del Estado de México: los reclusos como sujetos pedagógicos*. Defendida el 30 de enero 2012, en la Facultad de Filosofía y Letras. Ciudad Universitaria. México.

³ Reclusorio mejor conocido como ‘Barrientos’ en Tlalnepantla, Estado de México. Nombre con el que es identificado por la gente, al localizarse en la Colonia de San Pedro Barrientos de dicho municipio.

⁴ En el Estado de México, existen 21 C.P.R.S., los cuales llevan el nombre del municipio donde están ubicados: Cuautitlán, Chalco, Ecatepec, El Oro, Ixtlahuaca, Jilotepec, Lerma, Neza Bordo, Neza Penitenciaria, Otumba, Otumba Nuevo (Tepachico), Santiaguito (mejor conocido como: Almoloyita), Sultepec, Temascaltepec, Tenancingo, Tenango del Valle, Texcoco, Tlalnepantla (Barrientos), Valle de Bravo y Zumpango. Se cuenta con el número 21 la “Escuela de Rehabilitación para Menores, llamada: *La Quinta del Bosque*”, localizada en el municipio de Zinacantepec. Cabe aclarar que, en el municipio de Almoloya de Juárez, está ubicada una prisión de máxima seguridad: el Centro Federal de Readaptación Social (CEFERESO), ahora identificado como del ‘Altiplano’; por lo que las autoridades del Estado de México, no tiene injerencia en éste.

⁵ Abordaré lo que respecta al Modelo del Tratamiento Penitenciario en el capítulo 1.

medicina, trabajo social y área educativa. Sus integrantes son profesionales que día a día llevan a cabo su labor en la sombra, de manera cotidiana con, entre y para las y los reclusos. Profesionales que se tornan aún más invisibles entre sus colegas del exterior.

En esta investigación, propongo volver la mirada hacia las experiencias personales y profesionales de las y los docentes del área educativa; así como hacia aspectos de su formación, cómo y con qué apoyos realizan su práctica e interacción dentro de los Núcleos Escolares⁶ y con las y los reclusos. Es sabido que en las escuelas del exterior cada día se viven retos, pero a estos núcleos, se añan los múltiples factores que atañen al laborar en un escenario cerrado e institucionalmente totalitario, al lado y, con quienes están privados de su libertad.

No debemos de perder de vista que diariamente ingresa, prelibera y se libera gente de la prisión; lo conveniente sería que, al salir busquen y puedan obtener otra opción para ganarse la vida a través de las herramientas que pueden haber adquirido al asistir a la escuela. Es preciso señalar que además de obtener un certificado de estudios, y de acuerdo a las conclusiones de mi tesis de maestría, acudir al área escolar promueve en las reclusas y reclusos, una memoria colectiva, una concepción de sí mismos que favorece la concienciación y es utilizada como estrategia de sobrevivencia institucional, como una opción para 'hacerse' y 'rehacerse' como sujetos pedagógicos y sociales, aun dentro de una institución castrante y aplastante como lo es una prisión.

Así mismo, siguiendo las conclusiones obtenidas en la tesis de maestría, los núcleos escolares son pensados como microespacios (la escuela y sus prácticas) para generar expresiones de autonomía y resistencia a la vida carcelaria, a partir de la posibilidad de expresar e identificar prácticas que les generen la necesidad de crear espacios extraterritoriales de luz, fluidez y de ratificación de su existencia como individuos. Se concluyó también que el recluso otorgaba otro sentido a su tiempo en prisión e identificaba en corto tiempo su necesidad de orientación para evitar el 'carcelazo'. 'Que se ponga las pilas', 'que no pierda la cabeza', expresaban algunos de los reclusos, con el fin de 'evitar comprar más cárcel;' es decir, que no cometa otro delito la persona al estar en prisión, pues

⁶ Es el nombre que reciben el área escolar dentro de las cárceles del Estado de México.

es muy fácil ante la idea del encierro, responder violentamente a cualquier mínima provocación: un roce, un gesto, una palabra.

Otras conclusiones relevantes de mi trabajo anterior, para la presente investigación son el hecho de que las y los reclusos asistan a la escuela, les posiciona frente a quienes no van como reclusas y reclusos de respeto. Por otro lado, el tener contacto diario en el salón de clase, así como la posibilidad de charlar con sus docentes, sobre lo que éstos viven y ven al ir y venir en las calles, les ofrece a sus alumnos presos actualizar sus fotografías del exterior. En este sentido, la escuela les permite ir y regresar, “salir” simbólicamente, desdoblarse dentro de su espacio habitual de prohibiciones.

Los recuerdos y anhelos que en horas de escuela se recrean y, sobre todo, los conduce a una pedagogía de la sensibilidad, hacia sí mismos, de tal suerte que los aspectos corrosivos de la institución penitenciaria (desasosiego, frustración y la posibilidad de muerte) quedan suspendidos. Esto, favorece el generar una nueva experiencia de reacomodo y reordenamiento al volver a la calle.⁷ En gran medida son las y los docentes penitenciarios actores fundamentales en esta tarea.

Escenarios y ejes

Para la configuración de los escenarios y ejes, partí de que tenemos ante nosotros un nuevo escenario de alteración social y de violencia. Se observa un ingreso masivo de sujetos que son detenidos como ‘meros chivos expiatorios’ (presuntos culpables), otros efectivamente, ingresan por la comisión de delitos comunes y federales, y otros (en su mayoría) por ser miembros de bandas de delincuencia organizada, quienes en sus prácticas son reconocidos por el abuso, crueldad y sanguinaria forma de ejercer la violencia. En los últimos diez años se observa también, que quienes ingresan son cada vez más jóvenes, y a quienes, con base en las características referidas, les denomino: nuevo tipo de recluso.

Pongo de relieve el vertiginoso movimiento de transformación que vive la sociedad mexicana con respecto al incremento de hechos violentos y delictivos, que, a partir del 2006, puso en jaqué a la ciudadanía a lo largo y ancho de la República Mexicana. La desatinada

⁷ *Ibid.* 2011.

decisión de combatir al crimen organizado en el sexenio calderonista sin haber creado las condiciones para hacerlo, devino en una serie de erráticas medidas como respuesta gubernamental, al destinar a los diferentes cuerpos policiacos sin una preparación adecuada para enfrentar a los carteles de la droga, grupos de sicarios, etc. Otras acciones decisivas fue la de construir y/o ampliar instalaciones carcelarias en diferentes estados del país (el Estado de México no ha sido la excepción); así como certificar las prisiones ante la Embajada del inmediato vecino país del norte.⁸ Esto también, como compromiso de gobierno ante la firma de una primera Carta de Acuerdo sobre la Iniciativa Mérida entre México Estados Unidos para combatir la delincuencia.

En diciembre 2008, se firma dicha carta, bajo la propuesta de ‘cooperación y reconocimiento de las responsabilidades compartidas de ambas naciones con el fin de contrarrestar la violencia ocasionada por las drogas que amenaza a los ciudadanos en ambos lados de la frontera’.⁹ Otra decisión errática de parte del gobierno mexicano fue poner a México a merced del vecino país del norte, a través de la meta de lograr seguridad nacional, lo que creo a su vez mayor vulnerabilidad de la población mexicana, esto debido a que la lucha se ha llevado a cabo en territorio mexicano, es decir; nuestro país pone la carne de cañón, en su mayoría jóvenes con distintos tipos de precariedades y, por ende, vulnerables. De esta forma, se exagera la violencia y nuestro país en este sentido, pone también a los muertos.

Jóvenes que se ven en una triple disyuntiva: incorporarse al ejército, a alguna fuerza policial, o bien unirse a las filas del crimen organizado. En este punto, me detendré en el capítulo dos, al ser una de las observaciones que sostiene mi discusión, sobre el concepto de nuevo tipo de recluso; así como las formas en que ha repercutido la firma de esta primera Carta de Acuerdo sobre la Iniciativa Mérida, en cuanto la necesidad, de certificar las cárceles del país, y lo que ha implicado este proceso en las actividades dentro de los reclusorios y particularmente para esta tesis, en los núcleos escolares.

En este sentido, las reformas jurídicas penales son cada vez más punitivas. El 18 de junio de 2008 se publicó en el Diario Oficial de la Federación, el decreto donde se

⁸ Aspectos que abordo con detenimiento en los primeros dos capítulos.

⁹ Recuperado de: <http://photos.state.gov/libraries/mexico/310329/docs/Merida-Initiative-Overview-MAY-2015-SPANISH.pdf>

reforman diversos artículos en materia de seguridad pública y justicia penal, estableciendo así las bases para el Nuevo Sistema de Justicia Penal en todo el país.

Diversas reformas se han llevado a cabo como la del 13 de octubre 2008, la del 5 de agosto 2009, la del 29 de octubre 2012, el 5 de marzo, 14 de julio, y 29 de septiembre del 2014¹⁰. Ajustes, adendums que enfatizan el castigo con un mayor número de años los delitos, particularmente el secuestro, portación de arma de fuego y el de delincuencia organizada (D.O.).¹¹

A raíz de este aumento de años en la sentencia, la gente reclusa ya no tiene interés por asistir a la escuela. Las docentes se enfrentan a nuevos retos y tensiones para lograr que asistan, pues en pocos aplica para una preliberación. Son vastas las experiencias, situaciones y momentos que nos comparten para tratar de entender estos desafíos.

Este contexto de nuestra realidad social y penitenciaria, permea a la práctica docente en las cárceles del Estado de México, la cual se sustenta y articula por uno de los objetivos del Modelo de Educación Penitenciaria 'Estado de México' (MEPEM). Este modelo fue creado en 1985, y propone el que los sujetos reclusos reconozcan su realidad y corresponsabilidad en lo que los colocó como sujetos del delito; y a su vez quienes están encarcelados por las injusticias de nuestro sistema penal, no lleguen a comprar años de cárcel al cometer un delito al estar en el interior, pues el acoso, hacinamiento, castigo y el encierro, son fieles aliados de la institución penitenciaria.

Por lo anterior, la experiencia de la práctica docente, la propongo como **punteo conceptual** entre los escenarios y sus ejes discursivos para esta investigación, lo cual puntualizo en la siguiente tabla:

¹⁰ Ver publicación en el Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5378183&fecha=08/01/2015&print=true. 25 de mayo 2017.

¹¹ Ver reformas realizadas al Código penal del Estado de México entre 2008-2012.

<i>Escenarios</i>	Experiencia de la práctica docente	<i>Ejes discursivos</i>
Sistema Penitenciario		Punición Reformas jurídicas Criminalización de la pobreza Violencia exacerbada Crimen y delincuencia organizada Nuevo tipo de recluso
Núcleo Escolar		Modelo de Educación Penitenciario 'Estado de México', Reinserción/tarea docente
Docente Penitenciario		Resquebrajamiento del cuerpo docente y, Devaluación del espacio educativo

Coordenada inicial: la experiencia docente penitenciaria

El Modelo de Educación Penitenciaria 'Estado de México' (MEPEM), se implementó en 1988, hace casi ya tres décadas¹². Considero una urgencia que, a esa treintena de años de experiencia, se le otorgue valor y autoridad, se le historicice. Retomo a Joan Scott (1992) para abordar el concepto de experiencia, quien la define como:

...el conocimiento que se obtiene a través de la visión, y la visión es una percepción directa, no mediada, de un mundo de objetos transparente. Ver, es el origen del saber (...) así la experiencia se convierte, no en el origen de la explicación, no en la evidencia definitiva (porque ha sido vista o sentida) que fundamenta lo conocido, sino más bien en aquello que buscamos explicar, aquello acerca de lo cual se produce el conocimiento. Pensar de esta manera en la experiencia es darle historicidad, así como dar historicidad a las identidades que produce. (p.49-50)

Scott, propone abordar la experiencia como una metáfora de la visibilidad, y señala que: "no son los individuos los que tienen la experiencia, sino que los sujetos son constituidos por medio de la experiencia" (1992:49). Por tanto, en esta investigación, busco hacer visible la experiencia de las y los docentes penitenciarios a partir de la reflexión sobre su labor educativa. Hablo de docentes que, a diario entre las 9:00 y 18:00 horas, de lunes a viernes llevan a cabo su tarea al interior de las prisiones del Estado de México. Docentes, quienes llegan a tener jornadas exhaustivas de trabajo que se extienden hasta sábado y domingo.

¹² En el capítulo 1 abordo: origen, objetivos, corrientes teóricas que sustentan a este modelo, ya que es común escuchar el nombre del modelo en el discurso de las y los docentes. Así mismo, porque es indispensable hacerlo para entender la presencia y el hacer de la figura docente.

El plan de actividades del área educativa incrementa en fechas festivas para mantenerlos en movimiento: fechas como el día del niño, día del padre, navidad, día de la madre; e incluso en épocas electorales de dicho estado. Su periodo de vacaciones no ha sido el mismo que el del resto del magisterio. En las semanas de descanso de verano e invierno (navidad), han laborado durante esos días por ser fechas en que emocionalmente las personas recluidas están más vulnerables. El tiempo de permanencia en ese espacio de encierro como docente se extiende, se expande. El tiempo, se convierte en otra variable que también le cruza. La cárcel se torna en un continente aparte, por lo que mostrar lo que ahí acontece y reflexionar desde este espacio de reclusión es doblemente denotativo.

El tiempo corre como una flecha veloz, pero silenciosa. La media de años de servicio en el sistema penitenciario oscila entre diez y veinte años. Algunas maestras están próximas a jubilarse, algunas tienen más de 35 años de servicio, otras ya han cumplido entre veinticinco y treinta años trabajando en las prisiones. Las menos, tienen alrededor de cinco años. ¿Cómo han acomodado sus cuerpos para no sucumbir a los estragos físicos y emocionales que encarnan las prisiones? ¿Cómo hacen para evitar los efectos de la prisionización?¹³

Legitimar, historizar, otorgarle autoridad a la experiencia de las y los docentes de la cárcel, implica visibilizar su presencia, sus años de trabajo en este escenario, y escucharles. Refiere Scott (1992), 'documentar su saber, sus dudas, sus quejas, sus éxitos, sus intenciones, sus quiebres físicos y emocionales; todo lo que Lionel Gossman refiere al decir que 'la narración determina la evidencia en el mismo grado que la evidencia determina la narración'.¹⁴

Enfatizo también la realidad de cómo se imparte la justicia en nuestro país. Un gran número de personas está en prisión por ser pobre y no contar con los medios económicos para defenderse. En los procesos jurídicos, se percibe un alto grado de corrupción y abuso

¹³ Incorporar prácticas propias de la prisión en su expresión verbal y no verbal; es decir, hacerse a la cárcel. Nils Christie, criminólogo noruego, ocupa este término al referir a una persona que interioriza usos y costumbres de la cárcel. Entre más tiempo permanezca privada de la libertad, inhibe la participación en el progreso social, económico, tecnológico y laboral del país. La cárcel representa un nuevo estado de marginación. Ver: *El umbral del dolor*, en Letras Libres. Revista mensual. Año XV. No. 171. Marzo 2013.

¹⁴ Citado en Scott, Joan. (1992) "Experiencia". En *Feminist Theorize the political*. Ed. Judith Butler y Joan W. Scott. P. 47.

de los propios abogados quienes piden dinero a las familias y desaparecen en cuanto se lo dan. Hay gente privada de su libertad dentro de las cárceles que no deberían estar, y otros, por el hecho de pagar una fianza viven su proceso fuera de la cárcel o bien no hay seguimiento de su causa. ¿Cuántos son los delitos de cuello blanco? ¿Cuántos han sido perpetrados por las autoridades, locales, estatales e incluso federales? ¿A cuántas de estas autoridades se les ha imputado un delito? ¿Cuántos de ellos están presos? ¿Cómo se explica su situación a quien le dan doscientos cuarenta años de sentencia porque le han imputado el delito de secuestro si haberlo cometido? La realidad supera la ficción.¹⁵ Estas realidades proponen a su vez diversos motivos por los que reclusas y reclusos asisten al área educativa, y el sentido y significado que le otorgan a esa acción.

Entre los años de 1995 y 2005 la media de población penitenciaria varonil en el Estado de México, oscilaba en un rango de edad entre los veinticinco y treinta y cinco años de edad, en tanto que ahora oscila entre los dieciocho y veinticinco años de edad. Esta población cuenta con un nivel mayor de instrucción (lo que no quiere decir de conocimiento), pero han tenido mayor acceso a uso de tecnologías.¹⁶ Acceso a espacios que, no eran tan asequibles una década atrás, como viajes al interior y exterior de la república, a plazas comerciales consideradas para 'gente bien'. Algunos de ellos a su corta edad ya poseen bienes como: autos, casas o departamentos; esto, como pago a sus servicios en la delincuencia y crimen organizado.¹⁷ Estos datos han sido expresados por las y los docentes, información que apuntala la construcción uno de los conceptos que propongo: *un nuevo tipo de recluso*.

La población femenil, no ha sido excepción, también ha incrementado. Para citar un ejemplo, entre los años 2001 y 2005 la población del reclusorio de Cuautitlán oscilaba entre diez y quince mujeres recluidas, de acuerdo a las estadísticas, para agosto 2016, sumaban 90.¹⁸ De igual manera, quienes estaban privadas de su libertad en esos años, eran mujeres que tenían entre treinta y cuarenta años de edad, había jóvenes, pero eran pocas. También

¹⁵ Basta con leer los diarios de nuestro país para dar cuenta de una cantidad elocuente de casos en que empresarios y/o autoridades de diversos niveles comenten delitos y son amparados por el fuero, o porque cuentan con la solvencia económica para librarse de un juicio penal.

¹⁶ Telefonía celular, ipod, ipad, pc, lap top, tabletas, manejo de diversas aplicaciones, internet, audio, video, etc.

¹⁷ Aunque hay otros que por cien o doscientos pesos delinquen, señalan a la víctima, ejecutan homicidios o secuestros.

¹⁸ Ver estadísticas de la Subsecretaría de Prevención y Readaptación Social del Estado de México.

había mujeres pertenecientes a alguna etnia, e incluso no hablaban el castellano; sin embargo, hoy es evidente la cantidad de mujeres jóvenes entre diecinueve y veinticinco años de edad y ya han sido parte también de los grupos delictivos. Valiéndose de su delito, (entre más grave mejor) pretenden gozar de un estatus dentro de la cárcel, algunas buscan aparentar ser las más fuertes y temidas. Las y los docentes llevan a cabo su trabajo en el aula con este mosaico de nuestra realidad.

Mi regreso al escenario carcelario sucedió trece años después de haber laborado como docente penitenciaria, sin embargo, mi impresión fue que el tiempo no había transcurrido.¹⁹ Todo parecía igual, o casi igual en la dinámica del trabajo educativo: las actividades programadas en los pizarrones del área, los adornos artesanales, el ajetreo para la queja constante, la rutina en las actividades áulicas. Solo el color de la bata de su uniforme ha cambiado, antes era verde y ahora es café. La cárcel también funge como un espacio de desposesión del tiempo.

Durante mis visitas a los centros penitenciarios una de las constantes observadas en algunas áreas escolares, fue ‘una silenciosa intensidad’. La interacción entre las y los docentes es escasa. Esa intensidad del ambiente carcelario la observaba en lo que se decían en y con el silencio. Rostros rígidos, sin asombro. Se sigue una rutina, lo que contrastaba con la energía, deslizamiento continuo, vitalidad y transformación del recluso que hoy ocupa las prisiones. Estas primeras reflexiones, me condujeron a pensar y cuestionar la permanencia de las y los docentes en tres direcciones:

- 1) A mayor tiempo laborando se tiene más experiencia y conocimiento del lugar. Sin embargo, la constante cotidianeidad no permite ver las condiciones y necesidades de la población actualmente reclusa. Si esto es visible, nos preguntamos: ¿la práctica docente se ha transformado? Si ha sido así, ¿cómo ha sido esta transformación?
- 2) No hay un análisis y renovación de la propia práctica educativa. Por lo tanto, el docente, quien, bajo las primeras lecturas, no ha tenido una substancial transformación en su práctica educativa, pareciera se vive bajo el esquema de un

¹⁹ Esta investigadora laboró como Facilitadora Educativa en el C.P.R.S. de Tlalnepantla, mejor conocido como ‘Barrientos’ de agosto 2000 a agosto 2001.

‘viejo tipo de docente’, lo que se confronta con la presencia de ‘un nuevo tipo de recluso’.

Estas dos direcciones me llevaron a una tercera:

3) ¿Qué hace ‘al tiempo docente’ pasarlo en el encierro?

Las características descritas hacen referencia a una realidad educativa concreta dentro de los Núcleos Escolares. Nos hablan de una complejidad histórica, socio-cultural, legislativa y política actual sin precedentes²⁰. En este sentido, me interesa visibilizar de manera urgente, la forma de hacer pedagogía en el área educativa, con el propósito de hacer las modificaciones necesarias en tanto la atención y tratamiento penitenciario,²¹ que se da a través de una de las diferentes áreas técnicas: la escuela.

El panorama poblacional es complejo. A lo anterior se le suma el que, la figura del docente penitenciario es respetada como autoridad, pero ya no goza del mismo prestigio que tenía hace una década. El docente ha visto su figura en declive. En las entrevistas iniciales hubo docentes quienes expresaron que entre más jóvenes son sus alumnos, más se pasa por alto la interacción respetuosa y, por ende, participativa dentro del salón de clase. Les cuestionaban también su nivel de conocimientos.²²

Generalmente, al ser el último eslabón de la estructura institucional educativa del modelo, las y los docentes son los últimos en enterarse de los cambios y modificaciones.²³ Los cursos que se han propuesto están dirigidos a los directores de los Núcleos Escolares, a razón de que los docentes no pueden, ni deben dejar a los grupos sin maestros. Los cursos han sido escasos, y solo pocos maestros han asistido a alguno durante sus años de

²⁰ No hay que perder de vista la falta de una real impartición de justicia. Hay un gran número de personas reclusas aún con las reformas al sistema penitenciario para no ser encarcelados hasta que se determine su culpabilidad, están ahí. Se afecta su integridad al declararlos no culpables, cuando eso sucede, y a otros más se les sentencia no siendo culpables.

²¹ Ver Ley de Ejecución de Penas Privativas y Restrictivas de la Libertad del Estado de México de los Centros Preventivos y de Readaptación Social. 1985.

²² Un alto porcentaje de docentes, ya no continúan actualizándose después de su licenciatura, tampoco se cuenta con un plan de capacitación laboral desde su dependencia de gobierno.

²³ Los propuestos particularmente en la primera década de los 2000, han consistido en la creación de nuevos formatos para reportar la estadística y los informes de consejo. En la segunda década se han comenzado a hacer algunos cursos de capacitación, pero generalmente no son para todos los puestos, ni para todo el personal.

servicio, sin importar la cantidad de años que lleven en el sistema. Pero, en su mayoría no han asistido a ninguno.

Pensar la figura del docente dentro de las cárceles, desde los ángulos pedagógico y psicosocial, tiene que ser vista y analizada, de forma situada, desde el espacio en que labora. Las vicisitudes, preocupaciones, temores e incluso fantasías de lo que hacen y quiénes son, se anulan o cobran otro sentido al hablarlas entre ellas y ellos. Por lo que enmarcar y situar su experiencia educativa me conduce a acercarme a lo propuesto por Donna Haraway (1995) quien propone lo que denomina una “visión situada” y “desde abajo”:

...la única manera de encontrar una visión más amplia es estar en un sitio particular (...) existe una buena razón para creer que la visión es mejor desde abajo que desde las brillantes plataformas de los poderosos. Los puntos de vista de los subyugados, son preferidos porque parecen prometer versiones transformadoras más adecuadas, sustentadas y objetivas del mundo (...) mirar desde abajo es un problema que requiere al menos tanta pericia con los cuerpos y con el lenguaje, con las mediciones de la visión como las ‘más altas visualizaciones’ técnico-científicas. (p.14)

Las y los docentes tienen enfrente la posibilidad de transformar su propia práctica y proponer una forma diferente de hacer, estar y significar a los Núcleos Escolares; de tal manera que la pregunta que interpeló pedagógica y metodológicamente esta investigación es: ¿cómo hacerlo de otra manera? Ésta da cuenta del cuestionamiento central, el cual planteo a continuación.

Pregunta generadora:

¿Cuáles son las estrategias y discursos pedagógicos, afectivos, corporales, de resistencia, que permiten a las y los docentes de la cárcel continuar y transformar su labor en el aula dentro de los núcleos escolares de las prisiones del Estado México a raíz de la reforma jurídica?

Objetivo general de la investigación:

Analizar la experiencia de la práctica educativa de las y los docentes penitenciarios a partir de su labor en el aula escolar de las cárceles del Estado de México, considerando las implicaciones de las reformas al código penal (incremento de años en sentencias y la revocación de beneficios), para generar una propuesta de formación continua que promueva la reflexión de su quehacer desde una pedagogía crítica.

Objetivos específicos

- 1) Situar la figura del docente penitenciario, su origen, sus funciones, su formación académica y el Modelo de Educación Penitenciaria 'Estado de México' como parte del tratamiento penitenciario a través de los Núcleos Escolares.
- 2) Contextualizar el sistema penitenciario a partir de la rigorización de las reformas jurídicas: incremento de años en las sentencias y revocación de los beneficios; así como la conformación de un nuevo tipo de recluso.
- 3) Mostrar el trabajo docente en el aula a través de sus discursos: pedagógico-afectivo-corporal.
- 4) Analizar la experiencia del seminario-taller que propongo con docentes penitenciarios del Estado de México.

A. Acceso teórico-metodológico

Parto de la idea de que se investiga lo que nos atraviesa, lo que nos trastoca, lo que nos mueve a la acción, lo que nos indigna, lo que nos produce efectos y afectos. Mi paso por el ámbito educativo carcelario hace ya más de una década y la lectura de nuestra realidad social, me condujo a formular esta propuesta para buscar responder a cómo hacer pedagogía en las prisiones de otra manera. El cuestionamiento no es nuevo, pero sí es nuevo y trascendente (comentaron docentes) para este sector de la educación: comenzar a proponer cambios en las aulas a partir de una lectura y reflexión de su propia práctica educativa. Aprovechar así, su capital experiencial en contextos de reclusión.

Orientación teórica

Una vez que inicié el trabajo de campo, traté de organizar los datos que iba obteniendo para comenzar ordenar, nombrar y sistematizar la experiencia de las maestras. Pensé anclarme en la pedagogía crítica, pero sobre todo desde las pedagogías en espiral, la cual me permitiría acompañar el trabajo reflexivo, oscilatorio, tensionado y contorsionado de las y los docentes penitenciarios.

A decir de Marisa Belausteguigoitia (2012), las pedagogías en espiral surgen de la conjunción de los campos de la cultura visual y los estudios culturales y de género. Mi acercamiento a éstas, se dio a partir de los seminarios del posgrado que elegí para mi

formación desde la perspectiva de género en el Programa Universitario de Estudios de Género de esta casa de estudios. Conforme avanzaban las sesiones, comencé a escuchar con mayor nitidez las voces de las y los docentes durante las visitas que realizaba a los distintos centros penitenciarios.

El visibilizar la práctica docente de este sector, me implicó no solo mirar desde su perspectiva y su experiencia; sino también construir un lenguaje, producido por las y los docentes. Recordé lo que Edward Said (1989), enfatiza con el fin de hacer visible a quienes no lo han estado: crear un lenguaje que les represente, situando un saber y pensar desde sus condiciones concretas.

Las pedagogías en espiral me lo proponían, a través de sus operaciones clave: los giros y contorsiones de la mirada y de la postura, para que pudiera hacer desplazamientos desde lo emocional, lo pedagógico y conceptual. En esta investigación busqué la oportunidad de que, las y los docentes penitenciarios convirtieran los dispositivos metodológicos en elementos de expresión, y que a decir de Belausteguigoitia (2012), el escenario se convirtiera en:

... un sitio donde sea posible tomar la palabra, el espacio de una toma de posición (postural); (...) en donde se pase de la contención a la contorsión como práctica que nos posibilite para declarar no nuestra neutralidad, sino nuestra parcialidad, (...) nuestra postura definida y categórica ante lo que se ha procesado desigualmente, lo que ha quedado mal nombrado – o no se haya nombrado- lo que se ha silenciado u ocultado. (p.11)

Mi intención: propiciar que las y los docentes desplazaran sus experiencias cotidianas que, por más de tres, cinco, diez, veinte o treinta años han sumado. Que se despojaran de éstas y se las devolvieran hacía sí mismos y hacia otros. Que narraran y escribieran, permitiéndonos así mapear su contexto. Poner su conocimiento en marcha de tal forma que sus voces y presencias se potencialicen y actualicen, dos operaciones que Rogoff (2011) nos invita a realizar para que se pueda articular a un sujeto con su discurso, con su deseo, con su propia representación. La primera operación, siguiendo al autor, me remitió a la posibilidad de actuar, lo cual dependía de la voluntad de hacerlo, considerando que ésta también puede ser falible, y la segunda implicaba que ciertos significados y posibilidades integrados en objetos, situaciones, actores y espacios conlleve un potencial

para ser liberados. Ambas operaciones me propusieron a su vez destejer y tejer nuevamente el mapa contextual del saber, ser y hacer docente en la prisión.

Por otro lado, las herramientas de trabajo de las pedagogías en espiral definidas por su carácter colectivo, colaborativo, me facilitaron el objetivo de que no importan las posiciones, puestos, mandos; todos participan. Estas herramientas, a decir de Lozano (2012:43), buscan “generar la conciencia de un nosotros como eje y principio ontológico de comunidad y de trabajo común y en común”. Buscan construir un diálogo entre los propios actores, que haya interés por escuchar las voces de los otros y reconocer sus presencias. De tal forma, que más que herramientas de mi trabajo de campo, se convirtieron en ejes al realizar las entrevistas individuales y colectivas; y en la implementación del seminario-taller mensual.

Una segunda característica de estas herramientas es ‘la creación del conocimiento’, en tanto conocimiento que se genera y con la importancia que se le confiere al hecho de ‘conocer cómo’ se puede compartir dicho conocimiento. Una tercera es su carácter performativo y performático, que, de acuerdo a Lozano, ‘la enseñanza es un acto performativo lo que permite pensar que existen opciones de cambio y subversión en los esquemas pedagógicos y docentes más inmóviles’ (2012:47).

Una idea que estuvo con revuelo en mi cabeza, fue mover ‘los esquemas pedagógicos y docentes más inmóviles’, debido a que alrededor del 54% de docentes provienen de la Escuela Normal en donde se da una formación enfatizando las jerarquías, y las distancias entre el personal. Esto lo viví en su momento cuando fungí como Facilitadora Educativa y lo observé ahora, durante mis visitas a las cárceles como parte de mi trabajo de campo y en el desarrollo de las sesiones del seminario taller.

Era relevante para este proyecto generar la idea de ‘un nosotros’ como educadores penitenciarios y no como Directores de Núcleos Escolares, Responsables de Consejos Técnicos, Promotores Deportivos o como Facilitadores Educativos.²⁴ He de señalar que colectivamente se construyó, y se referían a sí mismos como un ‘nosotros’. Sin embargo,

²⁴ Son nombres de los puestos que integran el organigrama de los Núcleos Escolares en el Estado de México.

al referirse de manera individual, siempre antepusieron al nombre el término 'maestra' o 'maestro'.

La torsión de la mirada y el cuerpo, es una operación fundamental de la teoría de las pedagogías en espiral y un concepto fundamental para el desarrollo de esta investigación. Concepto que me hizo partir de la premisa de que no se puede torcer la mirada si no hay una recolocación o descolocación del cuerpo. Movimiento que es plausible al posicionarme desde una teoría pedagógica que da cabida a una pedagogía de la sensibilidad, del asombro, de la indignación. Que nos propone darle lugar al enojo, a la frustración, al abuso, a la carencia. Emociones y acciones que 'contorsionan' la mirada y a los cuerpos que las reciben y que no deben callarse u ocultarse.

Contorsionar la mirada y los cuerpos, orienta la perspectiva, el sentir, el saber, el cómo entender o hacer una nueva lectura, lo que a decir de Butler (2002) conlleva "acomodar los saberes encarnados y crear los escenarios para ello." La torsión propiamente, ayuda a maniobrar, desplazar, plegar y desplegar. Hacer giros, no solo metodológicos o estratégicos; sino lingüísticos para enunciar verdades, sentimientos, equivocaciones, experiencias; y con ello autorizarnos a teorizar.

Los giros que se forman a raíz de las torsiones posibilitan valorar y revalorar procesos, en este caso, el proceso de la práctica educativa del docente penitenciario. Lo que se juega cada día al ingresar a trabajar a una cárcel, al convivir con sujetos anulados para la sociedad, pero tan vivos como un caldero con agua hirviente.

Mi intención de mover el cuerpo docente, tanto individual como colectivamente, implicó comenzar a enunciar, compartir, mostrar su forma de hacer pedagogía en la prisión. Traducir lo que se vive cotidianamente con y entre colegas, con sus alumnas y alumnos presos, con y dentro de la institución carcelaria. Intención que busqué hacerla visible y central por dos razones en las pedagogías en espiral: 1) porque institucionalmente es responsable de la producción del conocimiento y certificación de niveles educativos elementales, y 2) porque todos 'los cuerpos importan y manifiestan su indignación'.²⁵ Y en escenarios de reducción, exclusión y de reclusión, como lo es la cárcel, se redimensiona.

²⁵ Ver: Butler, J. (2002) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Paidós. Buenos Aires.

La postura de mirar de distintas formas los cuerpos y lugares, en este caso, el del encarcelado por la comisión de un delito, participando de la idea de que es un sujeto pedagógico y social: un ser humano. Idea que coincide con uno de los fundamentos clave del modelo educativo penitenciario para que se trabaje con el sujeto recluido y se generen las condiciones para que se reinerte a la sociedad. Idea e incluso requisito, que me hizo saber la persona que me entrevistó cuando ingresé a laborar en el reclusorio de Barrientos, al decirme: “Rocio, si no puedes mirar al preso como persona, no tienes nada que hacer ahí”. Frase que me atravesó y de alguna manera, dio pie para hacer estas investigaciones. Esta postura la enlazo con la propuesta de dicha teoría, pues los docentes permanecen tras las rejas, nueve horas diarias por cinco días a la semana con reclusas y reclusos, por tanto “ambos se afectan y tienen efectos en la vida de otros cuerpos minorizados, marginalizados y basurizados”.²⁶

Deseo mostrar lo que se ha hecho desde 1988, cuando se implementó el Modelo de Educación Penitenciaria ‘Estado de México’. Aprovechar la experiencia de quienes han formado parte de éste desde su creación, quienes lo han ejecutado, quienes identifican los huecos, los vacíos, sus bondades, sus resultados. Hacer un reensamblaje girando el cuerpo –físico y de conocimiento- desde el ras del suelo, desde el último eslabón. Que sean las y los docentes quienes tomen la palabra, valoren y se valore su análisis. El objetivo: enriquecer las formas de decir, del hacer docente y escribir sobre éste desde los Núcleos Escolares de las prisiones del Estado de México.

Diversos efectos y afectos se juegan en los cuerpos de cada uno, de cada una de las ciento treinta y seis docentes que integran la planta de Facilitadores Educativos en dicho estado. Docentes que tienen matices diferentes, y diferentes vías para abordarlos, para hacerlos visibles. Ponerlos en contexto, es uno de mis retos. Quizás se pase por el mismo lugar, pero en cada vuelta espero ampliar el margen dimensional de sus movimientos y saberes, para conocer, analizar, construir y aprender en espiral.

²⁶ Ver Lozano, Rian (2012) *Indignación y vueltas pedagógicas. Escenarios del PUEG*. En *Pedagogías en Espiral*. PUEG. Universidad Nacional Autónoma de México.

Trabajo de campo

El diseño metodológico utilizado es cualitativo, con matices del enfoque etnográfico, porque permitiría, a decir de Elsie Rockwell (2005), estudiar procesos y prácticas, a una escala definida por la experiencia humana. Además, es una investigación que ‘emerge de la reflexión de la investigadora tras sus aproximaciones a la realidad del objeto de estudio’ (Rodríguez, 1999).

La identificación, el abordaje y el análisis, se dio a través de la interacción periódica y constante por dos años y medio, en dos escenarios pedagógicos: los núcleos escolares de las prisiones, al aplicar las entrevistas; y las instalaciones del Instituto de Capacitación y Formación Penitenciaria (INCAFOPE) para las sesiones del seminario-taller que propuse. A través de estos dispositivos metodológicos, recuperé saberes locales y experiencias de su realidad áulica e institucional. En suma:

- a) Visité y trabajé 15 reclusorios de los 21 funcionales que existen en el Estado de México.²⁷
- b) Apliqué 15 entrevistas a docentes: 11 individuales y 4 grupales.²⁸
- c) Estructuré, implementé y coordiné un Seminario-Taller dirigido al Personal Educativo Penitenciario del Estado de México. Este se llevó a cabo del 18 de octubre 2014 y al 5 de diciembre 2015.²⁹

Contacto inicial: El escenario carcelario y docentes:

El reencuentro y acceso al escenario carcelario se dio en el primer y segundo semestre del doctorado cuando cursé los *Seminarios de Entrevista y Oralidad 1-2*, con el Dr. Camarena.³⁰ Uno de los objetivos consistió en construir una entrevista, aplicarla y

²⁷ A los 21 reclusorios en funcionamiento, están por sumarse, después de su remodelación y nueva característica dos más: La Perla y Tepozanes, identificados también como Neza Norte y Neza Sur, respectivamente. Nombre que toman debido al municipio donde están ubicados. El primero atenderá a reclusos psiquiátricos y el segundo para ser femenil. A partir del mes de junio 2016, el segundo ya cuenta con personal, solo está a la espera de que envíen a las mujeres que estarán recluidas en ese centro.

²⁸ Ver anexo 1. Guía de Entrevista a Docentes Penitenciarios del Estado de México.

²⁹ Ver anexo 2. Seminario Taller de Formación Docente dirigido al Personal Educativo de los Centros Preventivos y de Readaptación Social del Estado de México. Julio, 2014.

³⁰ Periodo Escolar agosto 2012-junio 2013.

analizarla.³¹ La oportunidad de regresar al escenario carcelario y retomar los contactos de mi etapa como docente, se presentó.³²

Como bien refiere Peter Woods (1994), al comenzar toda investigación –e ingresar al campo- requiere una actitud mental y psicológica adecuada. Porque si bien la autorización para ingresar a los centros penitenciarios la tenía, comenzaba el verdadero reto en toda investigación cualitativa desde el enfoque etnográfico:

Penetrar la cultura grupal, las perspectivas y realidades ajenas. Realidades que están constituidas por muchas capas y no todas ellas están al mismo tiempo disponibles para nuestra percepción. Además de enfrentarnos a diferentes realidades, en situaciones diferentes y momentos distintos. (p.94)

Recontacté a un par de docentes, afortunadamente tuve respuesta inmediata de algunos del Valle de México.³³ Les expresé mi interés en continuar la investigación, pero ahora desde su experiencia como docentes, ya no desde la mirada de las y los reclusos. Concerté citas a la hora de salida de su trabajo. Una cafetería o la banca de algún parque cercano, resultaron lugares idóneos para conocerles y/o reestablecer la comunicación. La promoción que me hicieron tres docentes que conocí en mi etapa laboral en Barrientos, fue un punto de partida positivo para que sus colegas confiaran en este proyecto y me dieran de su tiempo, aún después de su jornada del día. Poco a poco comencé a penetrar las

³¹ Entendida como una construcción epistemológica, en la cual está implícito que nos conduzca a puntualizar y comprender determinado saber. Se fija en la oralidad, en tanto campo lingüístico y significación que nos da un texto, para posteriormente interpretar, es decir, significar, dar un sentido. Apuntes tomados del Seminario de Entrevista y Oralidad 1. Dictado por el Dr. Eugenio Camarena. Agosto-diciembre, 2012. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.

³² Cabe decir que algunos de ellos, fueron pieza clave para que tanto la tesis de maestría como de doctorado, llegaran a buen puerto. Docentes que me permitieron en su momento, participar en actividades con sus grupos de internos y accedieron a ser entrevistados.

³³ El Estado de México se divide en dos valles geográficos configurados en cuatro regiones para efectos de supervisión del Departamento de Servicios Educativos. En el 'Valle de México' se encuentran los reclusorios de: Cuautitlán, Chalco, Ecatepec, Neza Bordo, Otumba Centro, Otumba Tepachico, Penitenciaría Modelo, Tlalnepantla, Texcoco y Zumpango. En tanto que al 'Valle de Toluca' están: Almoloya-Santiaguito, El Oro, Ixtlahuaca, Jilotepec, Lerma, Sultepec, Temascaltepec, Tenancingo, Tenango del Valle, Valle de Bravo y la Escuela de Reintegración Social para Adolescentes 'Quinta del Bosque' ubicada en Zinacantepec. Hago esta especificación para la comprensión de datos proporcionados por las y los docentes; así como por las dinámicas propias de las regiones a lo largo de esta investigación.

capas de hermetismos, incredulidad y duda de su parte. En mi persona y como investigadora, la incertidumbre y nerviosismo ante una negativa se fue diluyendo.³⁴

La construcción de la entrevista

Las preguntas que se dirigieron en ese primer momento, además de obtener datos sobre su formación y trayectoria profesional; conducían a recuperar lo que les llevó a tomar la decisión de laborar en las prisiones, cómo se definía a un docente penitenciario, cómo es un día de trabajo en el aula, qué ha cambiado en su persona desde que inició hasta el momento actual, sus necesidades como docentes, identificación de momentos de 'quiebre' o de 'empuje', cómo ha manejado su cuerpo lo vivido durante su trabajo en los centros penitenciarios y si hubiese algo que desearían se diera a conocer de su labor, qué sería.

La aplicación de esta entrevista piloto a siete docentes, no sólo fue un objetivo a cumplir del seminario, sino que me permitió delinear el objetivo central de esta investigación. El análisis de las respuestas y la riqueza de las charlas, dio origen a la construcción de la Guía de Entrevista (semiestructurada) que apliqué durante las visitas que hice a los distintos centros penitenciarios posteriormente. Dejar clara mi intención, dudas y motivos, personales y académicos, propició un vínculo para establecer la interacción con los docentes. Mi interés por su discurso y saber, fue pieza clave para contar con su colaboración.

Comencé a ordenar los datos obtenidos de la entrevista piloto y los ejes temáticos y/o discursivos fueron surgiendo. Asociar la oralidad del docente con su experiencia me permitió elaborar un ordenamiento en la propuesta de preguntas que plasmé en la guía y me ayudó a matizar lo que había encontrado.³⁵ La guía de entrevista quedó estructurada en ocho ejes y veinte preguntas.

³⁴ Se omiten los nombres reales de los docentes, para efectos de esta investigación se utilizarán letras que no tienen que ver con sus nombres, para hacer alusión a los maestros que participaron y proporcionaron información en cada uno de los dispositivos para el trabajo de campo.

³⁵ La necesidad de identificar y esquematizar (epistemológica y metodológicamente) las preguntas que se desean formular facilitan la estructuración del contenido y la forma de la propia entrevista, de tal forma que nos permitan acercarnos a una mejor interpretación de los discursos vertidos, en este caso por el docente; y para construir, más adelante el texto de los saberes recuperados. Las lecturas del seminario de Entrevista y Oralidad 1, tomaron lugar en este momento de la investigación. Ver. Ardoino, J. (1988). *Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad*. México., Bourdieu, P. (1986). "Introducción: epistemología y

Ingreso a los Centros Preventivos y de Readaptación Social y aplicación de entrevistas.

A finales de marzo 2014, me acerqué a las oficinas del Instituto de Capacitación y Formación Penitenciaria (INCAFOPE), lugar en donde se ubican las distintas jefaturas de las áreas técnicas que participan directamente en el tratamiento penitenciario. Me presenté con el Jefe de Departamento de Servicios Educativos, quien acababa de tomar posesión del puesto una semana atrás. Esta coyuntura me facilitó el acceso, pues al haber ‘recién llegado’ a ese puesto, me comentó algunas de las acciones que tomaría en su plan de trabajo y le venía bien sumar mi proyecto. Otro factor que facilitó mi ingreso a los centros, fue que la Coordinadora Administrativa de la jefatura, colaboró también en mi tesis de maestría y en su momento fue con quien firmé mi contrato para laborar como docente en el sistema penitenciario.

Le expuse a grandes rasgos mi proyecto de tesis doctoral al Lic. Juan de Dios Rodríguez Marín, Jefe de Servicios Educativos, solicitándole a la vez la necesidad de ingresar a los centros. Era fundamental acércame directamente al contexto carcelario y de ser posible ingresar a los 21 centros. Conocer y/o reconocer, otra vez, diez años después, los centros penitenciarios y recuperar la experiencia de docentes tanto del Valle de Toluca como del Valle de México y poder hablar así, de ‘la experiencia de la práctica del docente penitenciario del Estado de México’. Me sugirió enviar una solicitud a sus jefes, exponiendo mi objetivo y acciones a realizar al interior de las prisiones.

El día 2 de abril del 2014, entregué la solicitud de ingreso al Director General de Prevención y Readaptación Social, quien, a través del Director de Readaptación Social, me envió su respuesta vía electrónica, dos semanas después. Tenía luz verde para ingresar. A la brevedad, agendé las fechas en que accedería al interior de las prisiones, con el Jefe de Departamento de Servicios Educativos.

Durante mis visitas a Toluca para presentarme y llevar el documento requerido, aproveché para conocer a docentes de ese valle, con quienes no había tenido contacto.

metodología” y “la falsa neutralidad de las técnicas: objeto construido o artefacto” en: *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI. México. Foucault. M. (1984). *Historia de la sexualidad*. Vol. II. Siglo XXI, México. p.p. 7-33.

Era importante cuidar que mi ingreso a los centros fuese natural y sensible.³⁶ Opté por generar mis propios medios hacerme presente con docentes de Valle de Toluca. Por lo que el día que tenía cita para la entrega de la solicitud, a las 18:30 p.m. en el INCAFOPE, me dirigí primero a la Escuela de Reintegración Social para Adolescentes, en Zinacantepec.³⁷ Me instalé en el auto desde las 17:30 horas, esperé que dieran las 18:00 horas, su hora de salida. 18:10 comenzaron a dejarse ver los técnicos cruzando el portón. Pude ubicar a las docentes por el color café de su bata y las abordé. Me presenté y les comenté que pretendía hacer mi tesis de doctorado sobre la experiencia docente en reclusorios. De inicio hubo asombro y desconfianza,³⁸ pero cuando las 4 maestras, estaban por darse la vuelta e irse, salió el director del Núcleo Escolar, me escuchó interesado y con disposición. Aprovechamos que ambos teníamos cita en el INCAFOPE y llegamos juntos al lugar. Las maestras se retiraron, comentaron que esperarían alguna indicación de su director.

En el trayecto de Zinacantepec al INCAFOPE, aproximadamente a quince minutos de distancia, y en la espera para que nos atendiera el Jefe de Servicios Educativos, el interés por saber más del proyecto aumentó por parte del director del Núcleo Escolar, incluso se fijó fecha para entrevistarlos, lo cual sucedió una semana después. Además, me remitió a docentes de otros centros del Valle de Toluca, por lo que cuando inicié las visitas formales con algunas de ellas, ya tenían información del proyecto y de mí. El respeto que goza el maestro en esa zona, me facilitó el camino. Él mismo les habló por teléfono para preguntarles si podía proporcionarme sus números, la respuesta fue positiva. Me comuniqué con maestras de tres centros más, solo restaba que me dieran el documento para acceder a éstos.

La interacción directa con docentes me ayudó a cruzar la barrera de la desconfianza y desconocimiento. Pude en breve tiempo, no solo ganarme su confianza; sino lograr desde *una pedagogía de la sensibilidad*, un reconocimiento hacia ellas y ellos como docentes y

³⁶ Recordaba cómo se vivía el envío de una circular cuando trabajaba en Barrientos y si implicaba la visita de alguien, no era visto con buenos ojos. Las y los docentes se mantenían al margen. Esa no era una vía conveniente para el objetivo de esta investigación, pues si les imponen hacer una atención, obedecen mecánicamente la orden de su jefe y no con un interés o al menos con la posibilidad de éste.

³⁷ La cual está a 15 minutos de Toluca y de las instalaciones en donde tenía cita.

³⁸ El estar apostada afuera de su lugar de trabajo para lograr el contacto y acercamiento, tuvo sus frutos más adelante.

de su labor educativa.³⁹ Conseguí lo que James Clifford (1994) refiere como ‘la entrada a un mundo al que nos es fácil acceder (el mundo del otro), abrir puertas para la colaboración’. Y agregaría, el trabajo conjunto de las y los docentes con la investigadora de esta tesis.⁴⁰

Una de las condiciones para ingresar a los centros penitenciarios fue que me acompañaran las Coordinadoras de Región.⁴¹ Esto conllevó una situación colateral: que en algunos casos el o la docente a entrevistar fuese elegida por la Directora Escolar o por la Coordinadora de la Región. Una constante en su elección fue la de proponer para esta tarea a quien consideraban más responsable o más preparada académicamente, maestras que, por esta característica, a decir de ellos en algunos centros, no son del todo aceptadas por sus colegas. Pero si la situación daba para entrevistar a más docentes por núcleo, no perdí oportunidad. Aunque acortaba la cantidad de preguntas, en función de lo que había generado duda en otras aplicaciones.

Durante los meses de abril a noviembre 2014, visité los reclusorios de Valle de Bravo, Sultepec, El Oro, Ecatepec, Tlalnepantla, Lerma, Neza Bordo, la Penitenciaría, Chalco, Cuautitlán, Otumba Centro, Zumpango, Texcoco, Tenango del Valle y durante la visita al Valle de Bravo, conocí y entrevisté a una de las docentes de C.P.R.S. de Temascaltepec, en una cafetería local. Entrevisté también en un restaurante de la Ciudad de México a una docente de la Escuela de Reintegración Social para Menores. Entrevistas que me ayudaron a cumplir el objetivo de las 15 entrevistas que me propuse hacer desde el inicio.

De abril a junio 2014 pude acceder portando mi grabadora, herramienta fundamental para hacer las entrevistas, pero debido a nuevas normas de seguridad en los penales, se estableció como falta legal el introducirlas. Mis opciones: registrar las respuestas manualmente en una libreta, o en otros casos, los docentes me facilitaron grabar la

³⁹ Lo cual pude constatar con los comentarios de los docentes al término de las entrevistas y que referiré más adelante.

⁴⁰ Peter Woods (1994), en su texto *La escuela por dentro*, refiere también que la mejor manera de desarrollar confianza es tener un proyecto honesto; un proyecto diseñado con el fin de mejorar el conocimiento, capaz a su vez de mejorar la enseñanza propia y/o la de otros, o bien las condiciones de los otros, y no un proyecto dirigido a la vanidosa búsqueda de sí mismo o de algún objeto desprovisto de valor y completamente egocéntrico’. P.44.

⁴¹ Quienes supervisan el trabajo de los Núcleos Escolares. En el capítulo 1 hablaré de las funciones, que realizan a detalle y el lugar que ocupan en el personal educativo penitenciario.

entrevista en una lap top de su área de trabajo, guardé mi evidencia en una memoria USB.⁴² En otras aplicaciones y al ya no poder introducir tampoco una USB, llegué a salir del centro con la promesa de que me enviarían el archivo vía correo electrónico que habíamos escrito o grabado. Afortunadamente, si lo hicieron. Tanto los y las docentes como yo, nos adaptamos a las reglas que se fueron implementando. Procuré hacer notas sobre la entrevista y de lo ocurrido durante mi estancia al interior, al salir del penal. Los docentes y yo compartimos restricciones y un objetivo común. Nadie estaba por arriba y a veces nos “saltábamos las reglas”. Así, horizontalmente construimos las relaciones e interacciones.

Es relevante hablar de ciertos hechos y momentos que llegaron a producirme inseguridad, incertidumbre, angustia y malestar en la etapa del trabajo de campo. Situaciones que a decir de Geertz (1987) al estar allí conllevan cierto grado de impresionismo. Momentos vividos como investigadora a los cuales denomino:

Tensiones durante la aplicación de entrevistas:

Operativo militar en la cafetería

La entrevista que le realicé a la docente del penal de Temascaltepec, se llevó a cabo en una Cafetería del centro de Valle de Bravo, a las 19 horas, una vez concluida su jornada laboral. Nos ubicamos en la terraza de la planta alta, desde ahí mientras conversábamos podíamos observar lo que sucedía en la calle. La entrevista se desarrollaba con disposición e interés, pero aproximadamente a las 20:30 de la noche, un comando armado irrumpió en la planta baja del lugar. Desde la terraza observamos en silencio y expectación como a lo largo de la calle se estacionaban cinco vehículos con torretas y soldados con rostro cubierto estilo pasamontañas. Ingresaron a la cafetería donde estábamos y locales contiguos para ‘hacer una inspección de rutina’, debido al incremento de la inseguridad ante la presencia de grupos delictivos en la zona. Esta acción, a decir de la maestra, residente de este municipio, sucedía hacía ya algunos meses. La presencia de militares a pie y en vehículo era parte ya del paisaje cotidiano a cualquier hora del día, pero aún más después de las 18 horas.

⁴² Este dispositivo fue suspendido semanas después como sucedió con la grabadora, por lo que el trabajo de escritura en las entrevistas detenía la fluidez de las respuestas, pues se observaba en los docentes cierta lentitud en la emisión de éstas con el fin de que yo escribiera lo más de ellos.

El operativo duró alrededor de cinco minutos, quienes estábamos ahí guardamos silencio, un silencio tensional. Nos mirábamos expectantes. Los soldados entraron, recorrieron los diferentes locales, salieron, subieron a sus vehículos y se retiraron deslizándose lentamente por la calle, lo que mantuvo por unos momentos más la tensión. El estar en la terraza de la planta alta, desde esta frontera que conservé todo el trabajo, nos permitió observar cómo se desarrolló este hecho tanto afuera como adentro. La calma volvió y continuamos con la entrevista.

La grabadora

Durante mi visita al centro penitenciario de Zumpango tuvo otro lugar otro momento al que denomino de alta tensión, explico: contaba con un documento por escrito para ingresar a los centros y llevar a cabo las entrevistas y por ende ingresar la grabadora; sin embargo, ese día portarla causo revuelo en el personal de custodia y no me permitieron ingresar más allá de la aduana. Días antes se había dado la nueva disposición, pero no me habían informado. Enérgicamente me señalaban que no podía introducir la grabadora, llamaron a sus superiores al interior del centro y las oficinas de la Dirección General de Readaptación Social en Toluca. Me pidieron que no me moviera del lugar asignado, hasta que se aclarara la situación. Argumenté que tenía autorización, pero esa autorización caducó en el momento que se implementó la norma de no introducir ningún tipo de dispositivo electrónico.

Fueron aproximadamente veinte minutos de suspenso y de movilización del personal de custodia. Angustia y ansiedad por no saber qué puede pasar al estar dentro, qué acción tomarían al respecto, pues quien introdujera algún dispositivo era acreedor a una sanción, que bien podría ser una detención. Llamadas, gritos, sonido de puertas con cadenas y candados, eso era lo que escuchaba en una especie de confusión. Una vez que la Dirección General de Prevención se comunicó con la Coordinadora de la Región de los Servicios Educativos, quien para mi fortuna ya estaba al interior del penal, fue por mí a la aduana, en ese momento mi latido angustiante se desvaneció.

Juntas nos dirigimos a la dirección del área escolar con la advertencia que no podría moverme de ahí y estaría siendo observada. Momentos críticos por no tener la certeza de qué sucedería, incluso pensé en que no podría salir o que no me devolvieran la grabadora

que me habían retirado, perdería otras entrevistas. Al siguiente día tuve una llamada del Jefe de Servicios Educativos para decirme que, si sucedía un incidente igual, me suspendieran el ingreso a los centros. Hecho que modificó la forma de hacer las entrevistas.

Se viene la cárcel encima, falta aire en el dormitorio de mujeres

La visita que realicé al reclusorio de Cuautitlán, fue una de las más intensas e incluso asfixiante. La reducción del espacio en general de este centro, enclavado en la cabecera municipal. Ha crecido solo hacia arriba, el grado de hacinamiento es mayúsculo. La intensidad se acrecentó al llegar a los dormitorios destinados a las mujeres, en donde experimenté la reducción en la reducción del espacio. Uno de 4 x 3 metros y el otro de 6 x 4 metros, aproximadamente. En ese entonces, cohabitaban 67 reclusas y dos bebés. Al costado de la entrada de uno de los dormitorios, se ubica una tienda administrada por una de las reclusas.

El patio común de la sección femenil es compartido con el personal técnico del centro, quienes lo transitan para dirigirse a la cocina-comedor, entre la ropa tendida y los lavaderos. Bullicio por las charlas, gritos de las custodias al llamar a alguna interna, sonidos de llaves y cadenas permanentes. Todo esto en un espacio de no más de 3 por 4 metros. Caos total. Este fue uno de los escenarios más violentos y de supresión de un sujeto que experimenté de las demás cárceles. Y sucedió en la sección de mujeres en la cárcel de Cuautitlán.⁴³

Cada lugar a donde se dirija la vista en esta sección del penal, debilita el pensamiento. Esta visita fue para mí un punto de quiebre. El encierro dentro del encierro. Ante las altas paredes de los dormitorios de la sección varonil, los cuerpos, las figuras de las reclusas se vuelven diminutas. Y dentro de sus dormitorios, se reduce aún más el espacio de desplazamiento debido a la distribución de los 'camarotes', llamadas así a las camas literas, cubiertas de un colchón de hule esponja, cobija de cuadros, con bolsas colgadas por doquier llenas de materiales para hacer bolsas, o alguna otra artesanía o de sus escasas pertenencias.

⁴³ Bajo esas condiciones llevan su día a día y en ese mismo patio en un rincón, la maestra asignada a sección mujeres lleva a cabo su tarea docente.

En sus literas de 3 niveles, de no más de 90 centímetros de ancho, las internas llegan a poner una especie de cortina alrededor, con la pretensión de demarcar una privacidad. ‘Hoy que hace sol, podemos estar afuera, pero imagínate cuando llueve y nadie puede salir, luego los bebés lloran y todas aquí amontonadas’, me compartió una de las reclusas cuando me detuve a comprar en la tienda que está a la entrada de uno de los dormitorios de no más de un metro de ancho y uno de largo. Estas imágenes, resultan fotografías que aplastan a cualquier espíritu humano. Sentir el viento al salir de ese centro, inhalar aire con fuerza para seguir, y no continuar con la sensación de que la cárcel se me venía encima, pues al día siguiente visitaría el reclusorio de Chalco.

Expulsada del Penal de Texcoco

El ritual de acciones para ingresar a los centros: esperar entre cinco a treinta minutos para acceder al penal, la revisión de mis pertenencias permitidas (autorización escrita, libreta y bolígrafo), revisión corporal: ‘tocamiento’ por parte de las custodias, la revisión y lectura (una y otra vez, como quien no entiende totalmente el contenido) del documento de autorización que me había proporcionado en la Dirección General de Prevención y Readaptación Social del estado. Acreditada hasta ahí, continuaban más momentos de espera en la segunda aduana: colocación de los sellos en el brazo como contraseña para poder salir del penal; todo había procedido conforme a la rutina propia del lugar. El ‘pero’ estaba por comenzar. Al llegar al último retén de la segunda aduana, ya no me permitieron seguir.

La coordinadora de región que me acompañaba ese día, ya había pasado la siguiente puerta, no entendió muy bien qué pasaba y se regresó por mí, me dijo que a ella no lo habían notificado nada con respecto a no permitirme el ingreso. Continuamos finalmente el camino hacia la dirección del Núcleo Escolar, pero en menos de tres minutos, la directora escolar recibió una llamada del director del centro con la consigna de que me retirara inmediatamente.

Bajo la tensión que produce la llamada de atención del director del centro a su personal, y el nerviosismo propio del momento por la forma de la petición, tuve que abandonar las instalaciones con paso veloz. La aclaración que me hicieron, camino a la salida, fue que para él no tenía validez el documento que me había extendido su superior.

Bajo ese incidente, le permitieron al maestro que sería entrevistado salir del centro para que se lograra el cometido. La entrevista sucedió en la fonda ubicada frente al penal.

Confiar en el tendero

Generalmente en la aduana de cada centro penitenciario, se dejan las pertenencias que no son permitidas ingresar, o bien las dejaba en el auto para no pasar un mal rato y cumplir con la normatividad del lugar. Procuré llevar siempre lo indispensable, pero ese día ya el agotamiento estaba presente y no manejé. Llegué a Tenango del Valle en autobús; con identificación en mano, mi cuaderno de notas y un monedero.

El trato agresivo de parte de los custodios desde que abrieron la mirilla de la puerta con un '¿qué quiere?', 'no puede pasar', 'no puede ingresar absolutamente nada y tampoco dejar nada en la aduana, no nos hacemos responsables'. Nueva orden en el reglamento. Un custodio me recomendó dejar mis escasas pertenencias en la tienda de la esquina. No tenía opción, debía 'confiar en el tendero'. Las encargué. No podía cancelar mi cita, en el área escolar ya me esperaban dos maestras y dos maestros, uno de ellos era el director del núcleo. Además, ese día ajustaron los horarios de trabajo en grupo con el fin de que participaran de manera grupal en la entrevista. Eran 10:30 a.m., había pasado alrededor de una hora, esperando que me abrieran y atendiendo a cada una de las peticiones de custodia.

Se modificó una vez más la forma de registrar las informaciones. Uno de los docentes me facilitó su lap top y al término, quedamos que me la enviaría vía mail. Salí a las 18:00 horas, me inquietaba que la tienda estuviera cerrada, perder 'mi valioso' cuaderno de notas, por un lado y por otro, que faltara dinero en mi monedero y no tener con qué pagar el autobús de regreso al D.F.

Estas experiencias, en el continuo ir y venir de los centros, propiciaba que hiciera altos, prever situaciones y cuidar (me) más, en la siguiente visita, para no afectar el proceso de la investigación, pero no todo podía ser previsto. Una orden aplica en un lugar, pero no en otro. O simplemente las reglas cambian de un día para otro, aun cuando se tenga un documento que respalde una actuación.

El ingreso que hice a los centros penitenciarios para la aplicación de entrevistas, así como lo obtenido con éstas, abundó de datos para dar paso el propósito de la tesis y más aún, pensar en la propuesta e implementación del seminario-taller que se enuncia a continuación. Resultó, lo que de acuerdo con Fortino Vela (2013), “en la entrevista confluyen experiencias, sentimientos, subjetividades, e interpretaciones que cada persona hace de su vida, de la vida social –y laboral-. Fenómeno que por naturaleza es multidimensional”, pero también, como se ha referido hubo limitantes desde la parte técnica para el registro de las entrevistas, en el proceso de aplicación y por el hecho de que la autoridad del área, en algunos casos, eligió a quien entrevistaría.

El Seminario-Taller dirigido al Personal Educativo Penitenciario

Éste, es el resultado de las primeras reflexiones y acciones inmediatas a las necesidades que expresaron los docentes durante las entrevistas. Llevar a cabo una praxis transformadora con efectos inmediatos, en los implicados, siguiendo la propuesta de las *pedagogías en espiral*. La oportunidad de haber accedido a las entrañas del área educativa, no podía desaprovecharla. Así que sumé la experiencia que me ofrecía mi tutora con la implementación de su *Proyecto Mujeres en Espiral: sistema de justicia, perspectiva de género y pedagogías en resistencia* al interior del Centro Femenil de Readaptación Social en “Santa Martha Acatitla” en mayo de 2014.

Concreté la propuesta, la cual representó el aterrizaje final del objetivo general de esta tesis. Se la presenté al Jefe de Servicios Educativos en agosto 2014 a quien le entusiasmó la idea y envió una convocatoria a todos los C.P.R.S. del Estado de México.⁴⁴ Resultó sumamente interesante y atractivo poder reunir a las maestras y maestros para compartir sus experiencias, analizarlas tanto individual como colectivamente. Que se cuestionaran y escribieran sobre su práctica educativa que llevan a cabo dentro de esta institución total. ‘Ver para creer’, dijo uno de los asistentes al seminario.

⁴⁴ Ver anexo 3. Convocatoria al 1er. Seminario-taller de Formación Docente del Personal Educativo de los Centros Preventivos y de readaptación Social del Estado de México.

Se diseñaron 12 sesiones sabatinas de 4 horas (de 10 a 14 horas), una por mes.⁴⁵ Las temáticas abordadas surgieron a partir de las necesidades que me expresaron las y los docentes durante las visitas a los centros penitenciarios. Al preguntarles sobre éstas, puse particular atención para detectar en dónde resonaban, en dónde había una queja, una crítica, una alegría, una denuncia, un malestar, un logro, una estrategia. ‘La escucha te obliga’, expresó Ana María Martínez (2013) en una de las sesiones que tomé del ‘Seminario: Mujeres Privadas de su Libertad: Violencia y Pedagogías en Espiral’, lo que traduje en ‘hacer caso al llamado de las y los docentes’, a partir de lo trabajado en otro de los seminarios durante mis cursos del doctorado, intitulado: ‘Del grito al llamado: prácticas culturales y pedagogías disidentes’ a cargo de la Dra. Belausteguigoitia. Hacer caso a su decir, a la necesidad de crear un espacio de expresión. En el seminario-taller incorporé temas también que proporcionaran elementos metodológicos y de análisis para la discusión durante el desarrollo de éste y para la construcción de sus producciones escritas. De tal suerte, la distribución de temas y colaboraciones quedó de la siguiente manera.

1era. Sesión. <i>Generando grupo.</i>	7ma. Sesión. <i>Cuerpo.</i>
2da. Sesión. <i>Pedagogía de la Indignación</i>	8va. Sesión. <i>Emociones</i>
3er. Sesión. <i>Invitación a la Escritura</i>	9na. Sesión. <i>Revisando nuestra escritura</i>
4ta. Sesión. <i>Socialización de saberes: experiencia y autonomía.</i>	10ma. Sesión. <i>Desarrollo Humano</i>
5ta. Sesión. <i>Ética en Educación.</i>	11va. Sesión. <i>Revisando Nuestra Escritura</i>
6ta. Sesión. <i>Semiótica y simbología.</i>	12va. Sesión. <i>Cierre de seminario-entrega de producción escrita.</i>

El Seminario-Taller, quedó enmarcado desde una pedagogía de la desobediencia y de la disidencia. El énfasis en la desobediencia lo puse de manifiesto a partir de que en este escenario penitenciario se sobrevive a una serie de restricciones y castigos cotidianamente, lo que se solo se soporta con una dosis de “desobediencia estratégica”. Resuena también conforme al hecho de que las y los docentes trabajan en una institución

⁴⁵ Un producto adicional en ese momento fue el que las producciones escritas de las y los docentes se presentaran en el 1er. Foro de Experiencias Pedagógicas sobre Educación Penitenciaria del Estado de México. Sin embargo, esto no se concretó, debido a cambios en el personal directivo de Servicios Educativos, la falta de disposición de la nueva titular de la Jefatura de Servicios Educativos al haber revocado la autorización de la gestión anterior para entregar las producciones escritas y poder presentarlas. Este punto se aborda a detalle en el capítulo 4.

como la penitenciaria que castiga o impide toda acción que ésta piense, vaya en contra de lo institucionalmente establecido, o lo que es lo mismo, vaya en contra selectivamente de las posturas rígidas, cerradas, anquilosadas y mutilantes, como las define Erving Goffman (2001:13) al abordar el tema de las instituciones totales, las cuales refiere como “un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente”. Si bien Goffman, se enfoca al mundo del preso, o el interno como lo cita él, el docente no queda al margen de esta rutina administrada por el poder institucional.

Una vez determinado el temario, el desafío entonces fue destejer y volver a tejer los saberes, la experiencia de la práctica docente penitenciaria. Moverse entre espacios de luz y fluidez entre los rígidos y sombríos.⁴⁶ Fue entonces cuando me acerqué a colegas, amigos y amigas de la academia, a quienes tiempo atrás les había compartido mi propósito en esta tesis y quienes además mostraron interés por participar cuando esto llegara a efectuarse. Conforme sucedían las sesiones, les compartía cómo se iba desarrollando el trabajo mensual; así que previo a llegar su turno de participación como asesora u asesor, concretábamos el objetivo de la temática sugerida.

Mi profundo agradecimiento a: la Dra. Cecilia Godínez Vázquez, Dr. Celerino Casillas Gutiérrez, Mtra. Patricia Guerra Limón, Mtro. Oscar Pérez Corona, Mtra. Alma Patricia Piñones Vázquez, Mtra. Flor María Olvera Magaña y al Dr. Miguel Reyes Garcidueñas, personas y profesionales sensibles, comprometidos y comprometidas con la educación y para colaborar en un escenario de reclusión con este sector docente. Cada una, cada uno aportó informaciones, debates, reflexiones valiosas desde su área de conocimiento en el grupo de docentes que se conformó, propiciando una serie de movimientos, desplazamientos y giros cognitivos, emocionales y corporales. Su experiencia profesional, sus luchas personales y académicas, pero sobre todo la pasión y sencillez, motivaron la disposición para asistir y esperar con ansia las reuniones en Ciudad Toluca.⁴⁷

⁴⁶ Temario determinado, pero no absolutizado. Con cada asesora o asesor, trabajé de manera conjunta para definir los temas a abordar en cada sesión. Se consideró el momento del proceso psicosocial que se iba desarrollando en el grupo de docentes que asistían al seminario-taller.

⁴⁷ Ver anexo 8. Información curricular de asesoras y asesores del Seminario-Taller.

Agradecimiento a la Dra. Marisa Belausteguigoitia, asesora de esta tesis quien nos acompañó en la sesión de cierre del seminario-taller, llevada a cabo en el salón F-21, de la Unidad de Posgrado de la UNAM, en Ciudad Universitaria. Su entusiasmo, su palabra precisa y su ferviente compromiso con la educación en este tipo de escenario, nos ayudó a terminar de tejer este acto disidente, revolucionario; “acto que consuela y da descanso”,⁴⁸ pero sobre todo llama a la acción crítica, reflexiva y reparadora.

El interés genuino y comprometido de quienes asesoraron y colaboraron, fue reconocido y expresado por los maestros y maestras que asistieron hasta la última sesión.

B. Participaciones durante el proceso de la tesis

En el proceso de diseño de la investigación, discusión y análisis de datos, además del acompañamiento de la tutora de esta tesis, cotutoras y cotutor, tuve la oportunidad de presentar avances anuales en los Coloquios de Doctorandos del Posgrado en Pedagogía (2012-2015).

Durante el quinto semestre del doctorado, agosto-diciembre 2014, la Dra. Belausteguigoitia, me invitó participar en el Proyecto de *Mujeres en Espiral* que tenía como propósito en ese periodo la elaboración de fanzines, lo cual me permitió adentrarme, ya no solo al mundo penitenciario del Estado de México, sino también a un reclusorio femenino de la Ciudad de México.

En el séptimo semestre concursé para ser becaria en el Proyecto “*Entre-Espacios*”,⁴⁹ el cual tiene como objetivo:

⁴⁸ Reflexión que compartió Cora Jiménez, compañera del seminario: ‘El llamado de Antígona. Epistemologías y pedagogías de la desobediencia’, en la Unidad de Posgrado de la UNAM. Agosto-diciembre 2015.

⁴⁹ El Colegio Internacional de Graduados “Entre Espacios”, es promovido desde el año 2009 por la Fundación Alemana de Investigación (DFG), que abarca una cooperación entre el Institut Lateinamerikan (LAI) y la Humboldt-Universität zu Berlin, la Universität de Postdam, el Colegio de México, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social de la Ciudad de México. Ver. <http://www.lai.fu-berlin.de/entre-espacios/>

Impulsar la innovación del trabajo investigativo en torno a la globalización e identificar los 'entre espacios' que han surgido y siguen surgiendo en medio de los procesos de globalización desde la época de la Colonia. A través de la cooperación con expertos de diferentes disciplinas y países se busca contribuir sustancialmente al campo de investigación transnacional e interdisciplinario.

En el octavo y último semestre del doctorado, y ya como becaria de *Entre-Espacios*, expuse mi proyecto en el Coloquio del Colegio Internacional de Graduados (CIG), el cual tuvo lugar en el Colegio de México, los días 13 y 14 de abril 2016, como parte del inicio de mis responsabilidades y compromisos, antes de partir a la estancia académica en Berlín.

Mi estancia en el Lateinamerika-Institut de la Freie Universität Berlín, en Alemania, se dio durante los meses de abril, mayo y junio 2016. Presenté mi tema de investigación en el Seminario 'Discutiendo el Género' a cargo de las Doctoras Martha Zapata y Teresa Orozco; los días 28 de abril y 30 de junio, en donde tuve una valiosa retroalimentación de ambas y del grupo interdisciplinario e internacional que se formó con compañeras y compañeros de América Latina y Europa. Asistí también al seminario 'Desigualdades de Género e Integración Europea', a cargo de la Dra. Zapata, el cual responde a una Red de investigación sobre desigualdades interdependientes en América Latina, y propone 'fortalecer aquellas perspectivas en el campo de las ciencias sociales que enfocan interdependencias transregionales en la (re-) producción de desigualdades'.⁵⁰

El 6 de mayo, expuse mi trabajo en el Coloquio de "Entre-Espacios", llevado a cabo en las instalaciones del instituto, y asistí a las presentaciones de colegas en dicho proyecto. Presentaciones enriquecedoras, y de basta retroalimentación. Como parte de las actividades programadas, asistí también a las sesiones temáticas que impartieron docentes del Proyecto "Entre Espacios: Estudios y proyectos sobre procesos globales" en Berlín, organizado por el Colegio Internacional de Graduados. Estas sesiones temáticas tuvieron lugar en el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Freie Universität Berlin.

⁵⁰ Ver: <http://www.desigualdades.net> (2011) Research Network on Interdependent Inequalities in Latin America [desiguALdades.net](http://www.desigualdades.net) Lateinamerika Institut. Freie Universität Berlin. Recuperado de: http://www.desigualdades.net/Resources/pub-listen/Info_Brochure__Nov__12__2011.pdf

C. Coordinadas temáticas

En el primer capítulo intitulado: *La figura docente y el Modelo de Educación Penitenciaria 'Estado de México': un andamiaje*, coloco al centro la figura del docente, cómo surge, cuáles son sus distintas genealogías y formaciones, quiénes hacen a este personal de la educación; así como sus funciones y propósito dentro de este particular modelo. Hago un recuento desde los aspectos histórico-jurídico de cómo se insertó 'lo educativo' en el tratamiento penitenciario. Me apoyo en documentos base del Modelo de Educación Penitenciaria, en datos estadísticos proporcionados por el *Departamento de Servicios Educativos Penitenciarios* del Estado de México, y propiamente en el texto que sostiene esta labor educativa.

En el segundo capítulo: *Contexto de la vida carcelaria: reformas jurídicas y un nuevo tipo de recluso*; abordo el entorno de la vida carcelaria actual, a partir de la rigorización de las sentencias por las reformas jurídicas. Enfatizo la emergencia social que se vive en el país por los altos índices de violencia ante las prácticas delincuenciales, la presencia del narco, el crimen organizado y la ausencia de un estado de derecho; lo que ha originado entre otros escenarios, una producción masiva de un 'nuevo tipo de recluso', aunándose la fatal y equivocada idea de criminalizar la pobreza. Rescato aspectos de la vida en cautiverio, propuestos por Victor Payá (2006) en el contexto mexicano. Me apoyo en algunas de las escenografías, juventudes y discursos del deterioro urbano presentes en nuestra sociedad mexicana directrices propuestas por Alfredo Nateras (2013), en Rossana Reguillo (2005, 2015) desde su abordaje sobre la 'vulnerabilidad' de la juventud ante un horizonte fragmentado y el desorden global; en tanto, José Manuel Valenzuela (2015) me ayudó a configurar la idea de un 'nuevo tipo de recluso' a partir de su concepto de 'juvenicidio', enmarcado en las condiciones de precarización económica, simbólica y social, estigmatización, banalización del mal y la construcción de identidades desacreditadas, que junto con Goffman (2001), motivan u originan este concepto. Me cobijan en la contextualización algunos datos y estudios que Elena Azaola ha realizado sobre las cárceles en México. Así como también, valiosas informaciones de periodistas que, desde su trinchera y entrega a su labor profesional, se han comprometidos con escenarios de esta dramática realidad social que vivimos.

En el tercer capítulo: *Las aulas de los núcleos escolares: fronteras y límites en los espacios de castigo*; analizo diversas experiencias de la práctica educativa de las y los docentes penitenciarios. Conceptualizo a partir de las entrevistas realizadas a las y los docentes, aspectos de las aulas de los Núcleos Escolares que como espacios fronterizos de la educación crean y/ recrean tensiones y torsiones corporales, cognitivas, lingüísticas y de género, que, como actores de la educación en este ámbito, produce el docente.

En el cuarto capítulo: *De la pedagogía de queja a la pedagogía de la interroga(c)ión: recuento del seminario-taller*; muestro lo sucedido a lo largo de doce sesiones y a través de la narrativa de la experiencia vivida de los y las docentes.⁵¹ Desde la conceptualización de Irit Rogoff (2004) busqué visibilizar los 'giros' estratégicos para resistir a la prisionización. Escenas parteaguas para la descolonización de saberes, a decir de Edward Said (1989). Muestro posicionamientos rígidos y tradicionales en esta labor educativa que se han anquilosado y fomentado la pasividad, la queja en el ámbito educativo carcelario. Escenas que permitan el tránsito de este tipo de pedagogía a una de la indignación, de la pregunta, de la osadía y de la acción, como nos la ofrece Paulo Freire (2012, 2013, 2014). Con la intención de estimular chispas ardientes, diría Gloria Anzaldúa (1980), en la escritura, así como pensar que, a través de ésta, las y los docentes pueden ser escritoras, escritores. Que se puede dar, contribuir; aún desde una posición de subalternidad (Ludmer, 1984).

Joan Scott (2004) y su noción de experiencia, así como lo propuesto en el Modelo de Educación Penitenciaria 'Estado de México' con respecto a la psicología humanista, existencialismo y el enfoque centrado en la persona de Carl Rogers (2001), cruzan las informaciones, acciones y análisis presentado en los capítulos propuestos. Paralelo y en comunión con estas nociones, sumo como ejes transversales: los afectos y efectos en las y los docentes, pensando éstos como conceptos movilizados, a partir de Sara Ahmed (2015) y su pedagogía del asombro. Foucault (2001) y Goffmann (2001), me ayudaron en tanto las prácticas carcelarias, lo punitivo, el castigo, el encierro y anulación del sujeto recluido.

⁵¹ Se programó una sesión por mes, sin embargo, por cuestiones de vacaciones de las y los docentes, agenda de ponentes y por la falta de autorización para que se realizara la última sesión se postergó la sesión de cierre dos meses.

Los retos de esta investigación en el ámbito educativo penitenciario, consistieron en desordenar lo que se sabe, y proponer un reordenamiento colectivo que incluya la experiencia docente penitenciaria: como del saber docente. La intención de visibilizar sus posturas, sus tensiones, sus distensiones, ante la emergencia social, delictiva y jurídica, estuvo presente con el fin de propiciar una mirada alterna sobre su práctica docente dentro de las cárceles. He querido compartir esta experiencia, mediante una narración que haga posible “contar” doblemente, ‘como alguien a quien se toma en cuenta y como la voz que cuenta’. Y que “la teoría sea un dispositivo de intervención en escenarios socioculturales – psicosociales y educativos- para hacer visibles los entresijos del poder que ordenan jerárquicamente a los sujetos, sus voces y sus demandas”, como refiere Belausteguigoitia (2012).

Me es imprescindible agradecer a las maestras y maestros de los diferentes reclusorios del Estado de México, quienes me permitieron acercarme a su labor docente y espacio laboral, por mostrarme el camino a través de su saber y experiencias compartidas durante las charlas y entrevistas. Mi infinita gratitud a quienes iniciaron y culminaron el 1er. Seminario-Taller dirigido al Personal Educativo de los Centros Penitenciarios. Docentes comprometidos con su práctica educativa, que se reinventan, docentes con esperanza y esperanzados en la educación. Por creer en este proyecto y buscar hacer pedagogía de otra manera, desde los límites, márgenes y bordes de las cárceles. Gracias.

Capítulo 1. La figura docente y el Modelo de Educación Penitenciaria ‘Estado de México’: un andamiaje

En el presente capítulo abordo la figura del docente penitenciario, cómo surge, sus funciones, su formación académica, datos estadísticos de la planta docente y de la población de los reclusorios del Estado México. Realizó un recuento histórico-jurídico sobre la inserción de la atención educativa como parte del tratamiento penitenciario, a través del Modelo de Educación Penitenciaria ‘Estado de México’, en los Núcleos Escolares dentro de las prisiones.

Palabras clave: Docente Penitenciario, Funciones, Formación, Modelo Educativo y Núcleos Escolares.

El docente penitenciario aparece como uno de los actores centrales en el marco del ‘tratamiento educativo readaptatorio’; es decir; como elemento primordial que favorecerá a la reinserción social.⁵² Según el Manual de Procedimientos del Departamento de Servicios Educativos del Estado de México (2013:12), reinserción social se entiende como: el proceso de concientización de la modificación de la conducta del interno por medio de la participación constante del mismo en las actividades que permitan desarrollar los programas afectivo, conativo y cognitivo.⁵³ Actividades que se sustentan en el Modelo de Educación Penitenciaria ‘Estado de México’ (MEPEM).

A decir de Peter Woods (1987), ‘es el maestro quien tiene el conocimiento en educación y este conocimiento es lo que al mismo tiempo informa y constituye la acción práctica de enseñar’, de tal suerte que me acerco a la figura docente con el fin de conocer, desde su experiencia, las prácticas educativas, los procesos de transición, constitución y reconstitución del ambiente escolar y de la población que hoy asiste a clases en las

⁵² Gobierno del Estado de México (2001) *Modelo Estratégico de Readaptación en el marco del programa Corrupción Cero*, el cual consideró de acuerdo a la historia reciente del penitenciarismo, a la educación y el trabajo como los medios para alcanzar la readaptación social. El término ‘readaptación social se cambió al de ‘reinserción social’, Jorge Ojeda (2012) refiere que ‘fue a partir de las reformas del 18 de junio de 2008 al artículo 18 constitucional, mueven la atención de los criminólogos enamorados con la ‘readaptación social’, al de ‘reinserción social’ (...) la readaptación a los valores de la sociedad que el hombre delincuente rechaza era el objetivo que se deseaba lograr a fin que fuera reinserido al núcleo social que lo vio delinquir. Pero me parece que con la reforma se respeta esa libertad: de escoger entre el bien y el mal, y, se espera que al obtener su libertad el reo haya introyectado el efecto intimidatorio de la pena sufrida en prisión, y sepa escoger en volver a ella o seguir gozando de la misma. Ver Reinserción Social y función de la Pena. En Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Recuperado de: www.bibliojuridica.org

⁵³ Programas que se revisarán con detenimiento en el apartado correspondiente a las características y fundamentos del MEPEM.

escuelas de las cárceles, en las escuelas de este tipo de institución total.⁵⁴ Profesionales que junto a reclusas y reclusos permanecen nueve horas diarias detrás de las rejas, observados de manera constante y panóptica por el personal de custodia entre los pasillos y desde las altas torres de vigilancia.⁵⁵

Proceso de instauración de la propuesta de educación en cárceles del Estado de México⁵⁶

Parto de las últimas décadas del siglo XIX, tiempo en que se comienzan a generar leyes al respecto, hasta llegar a la creación y puesta en marcha del MEPEM en 1988. Los datos se presentan cronológicamente a continuación, es con la intención de identificar el surgimiento de la figura docente. Fechas, hechos, discursos y procesos sociales que la han impactado, de alguna forma, como actor educativo y han configurado su presencia en el sistema de las prisiones.⁵⁷

Fecha	Propuesta/declaración
2 de mayo 1872	El Congreso del Estado aprueba iniciativa para crear escuelas en la cárcel para ofrecer instrucción primaria a los reclusos. El artículo 2° (constitucional) estipula como obligatoria la asistencia a la escuela. Se establece una ley para evitar que “un gobierno establezca la enseñanza y otro la suprima”.
1872	En la cárcel de Texcoco ya se daba instrucción a los reclusos.
	El artículo 3° hizo alusión a que los preceptores (profesores) debían contar con notoria moralidad y preparación, ser seleccionados por los jefes políticos de los distritos y que su sueldo estaría acorde a la economía de cada distrito.
	Los reos que acudieran a las aulas y mostraran buena conducta y aprovechamiento escolar se harían acreedores a la disminución de la octava parte de la sentencia dictada por los jueces correspondientes.

⁵⁴ Ver Goffman, Irving (2001). Internados. Amorrortu. Buenos Aires.

⁵⁵ Ver Foucault, Michel. (1987) Vigilar y Castigar. Siglo XXI. México

⁵⁶ Ver. Ruelas, G. y Garduño, A. (1991) Modelo de Educación Penitenciaria ‘Estado de México’. Gobierno del Estado de México. La información que aparece en este cuadro, es tomada de lo que nos presentan estos autores con respecto al proceso de la inserción de lo educativo en las cárceles. Págs. 13-30. Lo que aparece al final en cursiva, es una nota mía.

⁵⁷ Para revisar lo educativo en una institución total la cárcel, echo mano de diferentes textos y documentos donde se apoyaron los creadores del MEPEM y de los emitidos, para su organización y operatividad, por el Departamento de Servicios Educativos del Estado de México. Así, como de información de Gacetas del Diario Oficial de la Federación, los cuales dan cuenta de determinados tiempos y procesos histórico-políticos y legales.

Mayo 1872	Da inicio la instrucción de los presos con fines moralizadores y utilitarios.
4 de Julio 1872	El periódico 'La Ley', publica que se encomió los establecimientos de enseñanza ubicados en las cárceles de la entidad, por la noble tarea de instruir a 1038 personas que estaban privadas de su libertad.
Noviembre 1873	Se instituye la "Junta Protectora de Cárceles", con el objetivo de procurar y promover todo lo referente a la mejora moral y rehabilitación de los reclusos, además del buen funcionamiento de las prisiones.
1874	Se entregan premios a los alumnos-reos destacados en el marco ceremonias emotivas y conmovedoras. El distrito de Zumpango informa que un promedio de 48 presos, asistieron a la escuela y solicitaron a la Junta Protectora de la Cárcel que además de recibir instrucción sobre las obligaciones del hombre, catecismo político-constitucional y moral, les dieran explicaciones sobre cómo mejorar el aprendizaje de las lecciones.
1878	Para finales de este año el número de reclusos que asistían a la escuela era 1675, considerando a las 15 cárceles distritales.
1890	Según la Ley de Instrucción Pública Primaria en junio de este año, emite que la educación de los adultos (Art.20) comprendió 4 aspectos: I. Idioma, lectura y escritura, con énfasis en el aprendizaje y aplicación de las principales reglas ortográficas. II. Cálculo: aritmética práctica y nociones de geometría. III. Deberes. Lecciones de higiene moral, urbanidad, deberes del hombre y del ciudadano, constitución federal y la particular del estado. IV. Lecciones de ciencias aplicadas a la agricultura, las artes y la industria.
1889-1893	Ya existían 15 cárceles: Lerma, Tlalnepantla, Tenancigo, Valle de Bravo, Temascaltepec, Sultepec, Toluca, Otumba, Jilotepec, Cuautitlán, Tenango, Zumpango, Ixtlahuaca, Chalco y Texcoco. Sólo en las dos primeras no contaba con escuelas. Los primeros talleres fueron: carpintería, zapatería, sastrería, hojalatería y tipografía. Telares y sombreros de palma como sucedió en Valle de Bravo y Sultepec.
1889	El General Villada, reiteró que la época en que el delincuente debía someterse a la cruel expiación de sus actos y a la represión, debía dar paso a la persuasión, instrucción y trabajo, con el fin de transformarlo para que retornara a su familia honrado, laborioso y digno. Le preocupó la preparación académica de la mujer, con el fin de no hacerla objeto de vicio y degradación, por lo tanto, los planteles educativos del exterior, tenían el propósito de formar no solo

	<p>institutrices, sino obreras útiles, artistas ilustradas y conocedoras de las ciencias. Formar buenas madres, para que formaran mejores ciudadanos y con ello reducir la criminalidad del lugar.</p>
1894	<p>El 16 de septiembre se dispuso de una institución especial para menores de conducta 'reprobable'. Inicia labores con 41 hombres y 7 mujeres, procedentes de los distritos de la entidad.</p>
1897	<p>La escuela correccional, ubicada en el ex convento de la merced, albergaba a 86 hombres y 12 mujeres. 63 de ellos los remitió la autoridad administrativa; a 8 la judicial y 27 ingresaron a solicitud de sus padres.</p> <p>Se crearon dos departamentos, uno para hombres (41) y otro para mujeres (7), procedentes de los distritos de la entidad, los cuales tenían dormitorios, talleres, salones, enfermería y patios. El de hombres propio para proporcionar instrucción militar.</p> <p>El departamento de hombres operó con una escuela de instrucción primaria. Dos años más tarde iniciaron clases de música, se dotó de instrumentos de banda militar creándose la banda de música militar de la escuela correccional del estado.</p> <p>Al departamento de mujeres se le asignó subdirectora y prefecta.</p> <p><i>Los documentos consultados no ofrecen mayor información con respecto a la atención educativa hacia las mujeres en las cárceles, solo hace esta referencia a la correccional de menores de ambos sexos.</i></p>

Previo a 1872, se habían propuesto acciones legales para implementar instrucción educativa a los presos, sin embargo, dependía de los gobiernos en turno en las distintas entidades de la república que ésta continuara o bien la anularan. Una vez puesta en marcha y habiendo establecida una ley que evitara la supresión de la misma, una característica primordial era que el instructor educativo contara con 'una notoria moralidad', moralidad 'determinada' por los jefes políticos de cada distrito del Estado de México, refieren Ruelas y Garduño (1991).

Leyes para incluir lo educativo en las cárceles del Estado de México durante el siglo XX

La información que nos ofrece Ruelas, Garduño y Maximino (1991:34-35) en la parte histórica sobre la educación en las cárceles, nos refieren que: en 1913, “se creó la plaza de profesora en la escuela elemental anexa al departamento de mujeres, en donde anteriormente la subdirectora de la instrucción desempeñaba esa función, aunque no de manera obligatoria”. Así mismo, se agregaron los talleres de taquigrafía, gimnasia y dibujo, aunque refieren que dibujo fue para las mujeres, pero se tiene la duda que fueron asignadas a estos tres talleres. Hacen referencia que durante el periodo de la revolución no se hace mención a la existencia de las escuelas en las cárceles.

Estos mismos autores hacen referencia a que entre los años 1941y 1945, se enfatizaba además del trabajo la asistencia a la escuela. Fue la escuela de menores la que marcó la pauta con respecto a la recepción de tratamiento pedagógico en 1945, al constituirse la “Casa de Observación”⁵⁸ como “Centro de Reincorporación Social”.

Se hicieron esfuerzos diversos con respecto a la alfabetización y la instrucción primaria obligatoria entre los años de 1951 y 1957. Hasta que en 1952 en el Congreso nacional Penitenciario, llevado a cabo en la Ciudad de México, tuvo como propósito transformar las viejas prisiones, en auténticos centros de readaptación social, refieren los mencionados autores entre los antecedentes para la elaboración del Modelo de Educación Penitenciaria ‘Estado de México’.

En el transcurso de estas implementaciones legales, se hicieron presentes distintos objetivos, hasta llegar a la concreción del actual, que consiste en:⁵⁹

Mejorar la atención y tratamiento educativo para la reinserción del interno, a través de la reeducación en la asimilación de normas; la práctica de valores universalmente aceptados; la formación de hábitos positivos; el desarrollo de habilidades y los conocimientos indispensables para su adecuada conducción socio familiar.

A continuación, se enumeran referencias sobre leyes y artículos clave que dieron cauce a la propuesta de objetivos de lo educativo en las prisiones del Estado de México:

⁵⁸ Donde permanecían los menores a disposición del tribunal por razones de índole legal y que también albergaba a menesterosos, abandonados e incorregibles cuando los solicitaban los padres o tutores.

⁵⁹ Gobierno del Estado de México. (2013). Manual de procedimientos del Departamento de Servicios Educativos de la Dirección de Readaptación Social. Pág. 7.

1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 18, publicada en el Diario Oficial de la Federación, el 5 de febrero de 1917, y sus reformas y adiciones.
2. Constitución Política del Estado Libre y Soberano de México. Publicada en el periódico oficial “Gaceta del Gobierno”, el 8 de noviembre de 1917, y sus reformas y adiciones.
3. La Ley de Ejecución de Penas Privativas y Restrictivas de la Libertad del Estado de México en 1967, en su artículo 62, señala que “en los centros preventivos y de readaptación social, la educación de los internos deberá ser factor primordial para su readaptación, teniendo además del carácter académico, elementos cívicos, sociales, artísticos, físicos, éticos, de higiene, procurando afirmar en ellos, el respeto a los valores humanos y a las instituciones nacionales”.
4. Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado de México. Artículo 21, fracciones XIX y XX, publicada en el periódico oficial “Gaceta del Gobierno”, el 17 de septiembre de 1981, y sus reformas y adiciones.
5. Ley de Ejecución de Penas Privativas y Restrictivas de la Libertad del Estado. Artículos 12, 14, 17, 37 fracción IV 40, 41, 44, 45, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70 y 81, publicada en el periódico oficial “Gaceta del Gobierno”, el 26 de diciembre 1985, y sus reformas y adiciones.
6. Reglamento de los Centros Preventivos y de Readaptación Social del Estado. Artículos 2, 15, 29, 33, 61, 85, 86, 87, 88, 90, 103, 104, 105, 106, 109, 111, 113, publicado en el periódico oficial “Gaceta del Gobierno”, el 30 de noviembre 1992, y sus reformas y adiciones.
7. Reglamento Interior de los Juzgados de Ejecución de Sentencias. Artículo 8, publicado en el periódico oficial “Gaceta del Gobierno”, el 1 de marzo de 2006, y sus reformas y adiciones.
8. Ley de Seguridad del Estado de México. Artículo 16, apartado “B” fracción IV, publicada en el periódico oficial “Gaceta del Gobierno”, el 19 de octubre de 2011, y sus reformas y adiciones.⁶⁰

Es la Ley de Ejecución de Penas Privativas y Restrictivas de la Libertad del Estado, publicada en 1985, la que remite a la creación del MEPEM. Tres años más tarde se hace público y se instaura en los centros penitenciarios. Hoy tenemos una nueva ley que apoya la reinserción como proceso integral y efectivo entre otras muchas resoluciones que mejoran decisivamente la vida y los procesos en nuestros reclusorios.

9. Ley Nacional de Ejecución Penal. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 16 de junio 2016. En su capítulo IV. Con su artículo 83, se enfatiza el derecho a la educación, aclarando que, al tratarse de personas indígenas, la

⁶⁰ *Ibíd.* 1991. La información de los 8 puntos sobre las leyes referidas, fueron tomados del Modelo de Educación Penitenciaria ‘Estado de México’.

educación será bilingüe, por lo que habría docentes que comprendan su lengua. (Situación que al momento no sucede en el Estado de México). En su artículo 84, se señala la posibilidad de obtener un grado académico y en su artículo 86, se expresa que la enseñanza es básica, de media superior y superior. (Ésta última solo sucede en la Ciudad de México). Finalmente, en su artículo 86, se hace énfasis en que sus planes y programas educativos serán autorizados por la SEP y se buscaran convenios de colaboración con otras instituciones públicas y privadas para ampliar la oferta educativa, éstas pueden ser de carácter nacional o internacional.

Hago referencia a esta última ley, en el sentido que se hace énfasis en lo educativo, pero a su vez, también en su sección jurídica al incremento del castigo a través de la revocación de beneficios para su prelibertad y en el incremento de los años de en las sentencias.

Modelo de Educación Penitenciaria ‘Estado de México’

Fue el 3 de abril de 1988 cuando el Estado de México pone en marcha su Modelo de Educación Penitenciaria, dicho estado es el primero y único (hasta la fecha) de la república mexicana en crear y tener un proyecto de esta naturaleza, que haga hincapié en el quehacer penitenciario.⁶¹ Armando Garduño (1992), refiere que lo que el modelo propone “no es la moralización de las personas privadas de su libertad, -y tampoco- el moldeamiento de sujetos pasivos y acríticos, sino el esfuerzo participativo de los encarcelados y facilitadores por lograr una concienciación y socialización diferencial”.

Por lo anterior, el trabajo que desempeñan las y los docentes en las aulas de las prisiones, de origen, está basado en la conjunción de la Moderna Criminología y la Educación Progresista. Los creadores del Modelo: Ruelas, R. y Villa, J. (1991) refieren:

...la función social capital de la educación es socializar, transmitir un código normas y valores y se tiene la premisa de que, si falla la educación, afecta la socialización y se da paso a la delincuencia. Así, el delito es una violencia de la norma y la delincuencia un problema educativo que reclama tratamiento. (p.13)

⁶¹ Motivo por el cual lleva su nombre.

Por lo tanto, las escuelas al interior de las prisiones vienen a identificarse como una de las áreas a las que el recluso debe asistir y cumplir con lo requerido para optar por el beneficio de la 'prelibertad'.⁶²

De acuerdo a la Ley postulada y referida de 1985, es que a través de los Núcleos Escolares,⁶³ se impartirá al menos el nivel de educación primaria, el cual se estipuló como obligatorio. Para 1990, los niveles de: alfabetización, primaria y secundaria estaban definidos.⁶⁴ A inicios de los años 2000, se incorpora el 'propedéutico de preparatoria' y posteriormente la preparatoria abierta a través de Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) y por el Subsistema de Preparatoria Abierta.^{65 66}

En el modelo educativo que se había conformado, se consideró incluir a la par de los conocimientos académicos contenidos que procuren los valores humanos y el respeto a las instituciones nacionales, siendo este punto relevante. Esto impactaría en el perfil del profesional para la contratación de docentes penitenciarios, lo cual se observará en estadísticas del personal educativo, que en un porcentaje significativo, está conformado por egresados de la Escuela Normal y Escuela Normal Superior y de Especialización en el área

⁶² Este beneficio de prelibertad era otorgado al recluso por cumplir con las diferentes áreas de tratamiento, entre éstas, la escuela. Importante mencionar que a partir del 2010 fue revocado, con el fin de rigorizar las leyes por la comisión de un delito y ante la expansión del crimen organizado y grado de agresión en la criminalidad.

⁶³ Los núcleos escolares o áreas escolares dentro de las prisiones, son dependientes del Departamento de Servicios Educativos, que a su vez depende de la Secretaría de Prevención y Readaptación Social del Gobierno del Estado de México (DGPRS). Del 2008 al 2014, esta Secretaría le rindió cuentas a la Agencia de Seguridad Estatal (ASE) y a partir del enero 2015 dicha entidad depende de la Comisión de Seguridad Estatal (CSE).

⁶⁴ Ver Capítulo 4. *La educación formal en los reclusorios del Estado de México*, en Camacho, Rocío. (2011). Los Núcleos Escolares como espacios de expresión, transformación y autonomía: el recluso como sujeto pedagógico. Tesis para obtener el grado de Maestra en Pedagogía. UNAM. México.

⁶⁵ En capítulos posteriores abordaré características de los reclusos a lo largo de los años, una de ellas el nivel de instrucción educativa formal que poseen cuando ingresan a las prisiones de este estado.

⁶⁶ Vale referir que, si bien el Distrito Federal no cuenta con un modelo educativo dirigido exclusivamente para las necesidades educativas de los reclusos al interior de las prisiones ubicadas en la capital mexicana, si tienen, a través de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, un proyecto de educación superior denominado PESKER. Con fecha 18 de abril de 2005 de conformidad con el modelo de la citada universidad inició actividades den el CEFERESO de Santa Martha Acatitla y en la Penitenciaría del Distrito Federal, posteriormente comenzó a operar en el CEFERESO de Tepepan, en el CERESOVA y en los Reclusorios Preventivos Varoniles: Sur, Oriente y Norte. La planta docente pertenece a esta universidad y se desplaza a los diferentes centros penitenciarios, en donde imparten materias de las carreras de: Derecho, Creación Literaria y Ciencia Política y Administración Urbana, siendo la carrera de Derecho la más solicitada.

de Infracción e Inadaptación Social.⁶⁷ ⁶⁸ Otro aspecto relevante es que para la educación de 'los reclusos' no se utilizará este adjetivo, sino que a partir de esta propuesta se les llamará 'internos', siendo un factor 'primordial' para su readaptación.⁶⁹ Para esta investigación se hace uso de ambos términos.

En su propuesta del *Modelo de Educación Penitenciaria 'Estado de México'* contemplan aspectos con contenidos de aprendizaje en situaciones significativas para los internos. Ruelas y Villa (1992), refieren que, "el proceso de apropiación consiste en interiorizar y desarrollar: normas, valores, conocimientos hábitos y habilidades a través de tres ejes, resultado de una reflexión de corte filosófico en torno al hombre, apoyando sus fundamentos en la psicología y la educación". Así, el modelo contempla tres programas para trabajarlos con las reclusas y reclusos en los Núcleos Escolares:⁷⁰

Ejes estructurales del MEPEM:

- a) Programa Afectivo: normas y valores (en donde se concentra la concienciación)⁷¹.
- b) Programa Conativo: corresponde predominantemente a los hábitos y a las habilidades.

⁶⁷ Escuelas en donde una de sus características es el fomentar un nacionalismo a través de actividades cívicas, resaltando a los diferentes personajes de la historia, rindiendo honores a los símbolos patrios (y 'enaltecer' la figura del gobernante en turno). No con esto quiero hacer de lado a miembros de esta comunidad que realizan su labor como estudiantes y docentes desde un sentido crítico, consciente y responsable de su realidad social. Hago alusión a este tipo de evento, pues en el trabajo áulico y en las planeaciones didácticas que entregan los facilitadores educativos tienen un peso considerable y en lo operativo se vuelven uno de los ejes centrales de la participación de los internos en distintas actividades físicas, creativas y culturales.

⁶⁸ Ver Anexo 4. 'Formación Superior de las y los docentes penitenciarios', que integran la planta docente al momento de hacer esta investigación.

⁶⁹ El uso de estos términos generó una discusión en el seminario realizado con los facilitadores educativos como parte del trabajo de campo. Por un lado, cotidianamente al hacer referencia a las cárceles se utiliza más el término: reclusorios, por lo tanto, el uso de la palabra 'recluso' es frecuente y común, incluso llamarles presos. Pero, desde los fundamentos del modelo y de las autoridades educativas hacen uso del término 'interno'. Más al intentar escribir sobre su experiencia y análisis de su práctica docente, el propio maestro hace uso del término 'recluso', lo que generó impacto en la encargada del departamento de servicios educativos generando tensión en el ambiente.

⁷⁰ Los sustentos filosóficos, psicológicos y educativos de cada una de las acciones del modelo recaen en el personalismo, existencialismo, psicología humanista de Carl Rogers con el Enfoque Centrado en la Persona. Ver. Ruelas, R. y Villa, J. 1992. Educación Penitenciaria. El enfoque centrado en la persona. Gobierno de Estado de México. México.

⁷¹ Ver. Ruelas, R. y Villa, J. 1992. Educación Penitenciaria. Clarificación de valores. Gobierno de Estado de México. México.

- c) Programa Cognitivo: los conocimientos (propios del nivel educativo del recluso: alfabetización, primaria, secundaria).

Los tres se interrelacionan en el trabajo áulico cotidiano. Para esto, Ruelas y Garduño (1992) refieren que:

‘...los docentes deben auxiliarse de técnicas y recursos, organizados y presentados en el ‘Núcleo Integrador’, el cual es un programa mensual construido por el facilitador educativo y el alumno-recluso. Se considera como una fuente de autocrítica, que, de acuerdo al modelo, estimula la transformación de las prácticas educativas para centrarlas aún más en la persona reclusa. El objetivo del modelo se caracteriza por la no directividad y aprovechar al máximo las experiencias, capacidades e intereses de los internos.’

Siguiendo a los creadores del modelo: Ruelas y Garduño (1992), en éste se consideraron dos tipos de *principios*:

Legales: son los que señalan que la educación penitenciaria se debe caracterizar por ser informativa, formativa, individual y especial; es decir, que se alfabetice y se proporcione educación primaria obligatoria (la secundaria y preparatoria recaen en el ámbito de las posibilidades de cada centro).

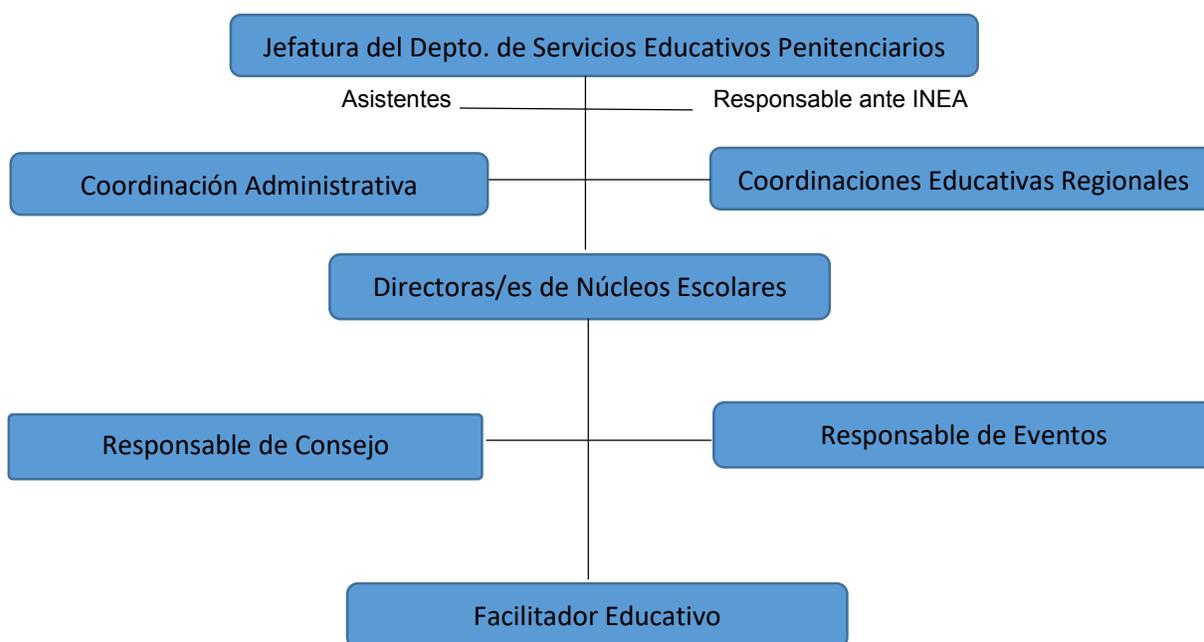
Circunstanciales: están determinados fuertemente por el ambiente de la cárcel; los cuales reclaman una educación penitenciaria integral, flexible e intensiva. Integral porque los problemas del preso no son parciales, no es posible rescatar al delincuente, sin el desarrollo completo del hombre.

Una vez propuesto el MEPEM, el aspecto organizacional y operativo del mismo, se fue concretando a través del Departamento de Servicios Educativos, dependiente de la Dirección General de Prevención y Readaptación Social del Estado de México. ‘El departamento’ como suelen llamarle los maestros de los núcleos escolares, es quien se encarga de contratar al personal educativo y quien supervisa la labor docente en todos los centros penitenciarios del estado. A continuación, se abordan las funciones y actividades que desarrollan los facilitadores educativos con el fin de atender los objetivos planteados en los documentos mencionados.

Funcionamiento de los Núcleos Escolares:

El **Departamento de Servicios Educativos**, es la entidad encargada de establecer las directrices del tratamiento educativo readaptatorio a internos. Opera a través de ciclos escolares en los Centros Penitenciarios del estado y en la Escuela de Reintegración Social para Adolescentes. Se ubica en las instalaciones del Instituto de Capacitación y Formación Penitenciaria (INCAFOPE).⁷²

Los puestos del Facilitador Educativo de los C.P.R.S., así como la del Director del Núcleo Escolar y el del Coordinador Educativo se establecieron en el Acuerdo Operativo realizado el 1 de octubre de 1997, llevado a cabo en la Ciudad de Toluca. Entre los acuerdos estaba el que los puestos estarían adscritos a la Dirección General de Prevención y Readaptación.⁷³ De tal forma que el organigrama del Departamento, opera de la siguiente manera⁷⁴:



⁷² Sede de Dirección General de Readaptación Social del Estado de México, con dirección en Calle Miguel Hidalgo 12000, San Bernardino, 50000 Toluca de Lerdo, México. Tel. 01 722 21386 56.

⁷³ En los años sesenta, setenta y primer quinquenio de los años ochenta, los servicios educativos dependían de los subsistemas estatal y federal. Las modalidades eran: alfabetización, primaria regular e intensiva para adultos estatales; secundaria intensiva para adultos, estatal y federal; telesecundaria estatal y federal y, preparatoria semi-abierta estatal.

⁷⁴ Ver Manual de Procedimientos del Departamento de Servicios Educativos de la Dirección de readaptación Social del Estado de México. (2013). Para conocer a detalle las funciones vigentes de cada una de estas figuras. En este apartado solo se hace hincapié en las del Facilitador Educativo.

Para reforzar la puesta en marcha del modelo, el 28 de junio de 1999 se giró la circular informativa no. 14 emitida por la Dirección General de Prevención y Readaptación Social en donde se planteó que: “toda la población interna en los Centros Preventivos y de Readaptación Social y Escuelas de Rehabilitación para Menores, deberá inscribirse y cursar al menos dos etapas escolares⁷⁵ en el Núcleo Escolar correspondiente”.⁷⁶

El docente penitenciario fungiría como una figura que no solo tendrá entre sus funciones dar cumplimiento a lo emitido en dicha circular, a través de brindar educación formal en los distintos niveles educativos. Se incluyó también, el compromiso de propiciar y generar actividades que conlleven ‘procesos de concientización’ propuestos en el Modelo Estratégico de Readaptación Social.⁷⁷

El Facilitador Educativo / Docente Penitenciario

Funciones principales:⁷⁸

- Estar frente a grupo y desarrollar los planes y programas de estudio de educación básica para adultos y del Subsistema de Preparatoria abierta y del Modelo de Educación Penitenciaria Estado de México.
- Promover y llevar a cabo actividades cívicas, deportivas, culturales, recreativas y físicas.
- Llevar el control de inscripción y registro de asistencias de la población interna que asiste al área educativa.
- Integrar y controlar los expedientes educativos de cada uno de los internos que reciben atención educativa, debiendo asentar información veraz.
- Evaluar el avance del tratamiento educativo y elaborar informes de valoración del tratamiento educativo a petición del Juez Ejecutor de Sentencias.⁷⁹

⁷⁵ Una etapa escolar equivale a un semestre del ciclo escolar, el cual comprende dos semestres.

⁷⁶ Ver Revista Criminológica. Gobierno del Estado de México. No. 1 Año 2000. Pág. 7

⁷⁷ Ver. Dirección General de Prevención y Readaptación Social. (2001) Modelo Estratégico de Readaptación Social en el marco del programa corrupción cero. Gobierno del Estado de México. Agosto. México. Págs.12-13.

⁷⁸ Ver funciones de los diferentes puestos en el Manual de Procedimientos del Depto. de Servicios Educativos de la Dirección de Readaptación Social. 2013. Págs.8-9.

⁷⁹ Ver Anexo 6. Documentos administrativos que le son solicitados para el desarrollo de sus actividades docentes y de seguimiento interno e interdisciplinario de los reclusos. En el caso de estos seguimientos, los facilitadores educativos son responsables de realizar los de sus alumnos en turno, por lo que la emisión de ellos puede suceder cada semana y oscila en un rango de 3 a 10 informes, lo que genera una mayor demanda de trabajo de escritorio y en ocasiones que se lleven trabajo a casa o bien ‘dejar trabajo’ en el pizarrón y no estar en grupo.

Las funciones quedaron definidas, pero con base a éstas surgieron otras preguntas a contestar: ¿cuáles serían las características que debía poseer un facilitador educativo? ¿cuál debería ser la formación adecuada para cumplir con lo esperado?

Características de su formación profesional:

Las características de la planta docente, una vez puesto en marcha el MEPEM, estaba diversificada con respecto a las profesiones que poseían sus docentes. Las más comunes: Pedagogía, Licenciatura en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social de la Escuela Normal Superior, Psicología, Sociología, Historia, y Literatura; así como de la Licenciatura en Educación Preescolar Primaria y Secundaria de las escuelas normales.

En el año 2001, el Jefe de Servicios Educativos en turno, acota el perfil profesional a dos formaciones académicas: Pedagogía y a los egresados de las Escuelas Normales y de la Escuela Normal de Especialización en Infracción e Inadaptación Social. Por lo que, entre julio y agosto de ese año, hubo un despido masivo. Para agosto, mes en que inicia el ciclo escolar, ya no se recontrató a docentes de las demás profesiones. Ante esta determinación un alto porcentaje de los no contratados se organizó legalmente para demandar por despido injustificado, y antes de terminar el mes de septiembre, la recontractación se llevó a cabo, incluyendo al personal que no había participado en dicha acción.

Hubo quien ya no regresó al observar la falta de estabilidad laboral y busco otro empleo. Sin embargo, a finales de mes de septiembre, al no completar la demanda docente, a quienes no habían regresado, se les estuvo llamando vía telefónica a sus domicilios para invitarles a retomar sus funciones, ante el hecho de no haber cubierto el 100% las plazas de los distintos centros. Ocurría también que las nuevas contrataciones, con el perfil, acotado y formado para tal labor, no duraba más de una semana en el puesto, o incluso solo se presentaba uno o dos días.⁸⁰

⁸⁰ Se hace alusión a este evento, pues fue un parteaguas en la figura del Facilitador Educativo. Evento único, que propició la organización colectiva. Un año más tarde el Jefe de Servicios Educativos deja su cargo; había sido uno de los creadores del MEPEM. Por otro lado, a mediados de la primera década del 2000, la carrera de Licenciado en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social, dejó de existir en la Escuela Normal de Especializaciones, licenciatura que unificaron con la de 'Educación especial'. Se consideró como un solo perfil de Educación especial

Distribución de personal educativo por núcleo escolar y su formación académica⁸¹

Hago alusión con detalle a la formación profesional inicial de las y los docentes penitenciarios, pues de acuerdo con Carmen Álvarez (2013:31) tanto 'la formación inicial y las culturas profesionales en las que se inserta el docente suponen un eje interesante desde el punto de vista entre el conocimiento y la acción'.

De acuerdo al organigrama de puestos del esquema del Departamento de Servicios Educativos Penitenciarios, hay cinco figuras que llevan la atención directa con la población reclusa: Coordinadoras de región, Directoras/es Escolares, Facilitadoras/es Educativas/os, Responsables de Consejo Técnico y Promotor de Eventos; los cuatro últimos puestos se consideran en la segunda tabla, destinada a Facilitadoras/es Educativas/os, debido a que se les pueden asignar cualquiera de éstos.⁸²

N.P.	Sexo	Puesto:	Formación Académica
1	Femenino	Coordinadora de región I	Lic. en Educación de la Escuela Normal
2	Femenino	Coordinadora de región III	Pedagogía
3	Femenino	Coordinadora de región IV	Pedagogía

El siguiente mosaico de licenciaturas, da cuenta, en resumen, de las formaciones académicas de quienes fungen como docentes en las prisiones. Se enuncian de manera descendente, en cuanto la cantidad de docentes que coinciden con la misma licenciatura:

tanto a los estudiantes que se formaban en la atención por discapacidad física y mental con los de atención por privación de la libertad.

⁸¹ Ver anexo 4: Perfiles y formación académica de las y los docentes de los Centros Preventivos y de Readaptación Social del Estado de México. Información proporcionada por el área de Servicios Educativos de la Dirección General de Prevención y Readaptación Social del Estado de México. Datos obtenidos en el mes de abril 2015.

⁸² Para octubre 2017, fecha de terminación de esta tesis, una de las cuatro plazas de las coordinaciones regionales estaba congelada, la cual se dividió para efectos de su supervisión.

N.P.	Formaciones académicas	Total de Facilitadores Educativos	%
1	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social (Escuela Normal Superior de Especialización)	49	37.12
2	Licenciatura en Pedagogía	22	16.66
3	Licenciatura en Psicología	18	13.63
4	Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal	14	10.60
5	Licenciatura en Educación	5	3.78
6	Licenciatura en Psicología Educativa	4	3.03
7	Licenciatura en Educación Media Superior en Ciencias Sociales (Escuela Normal)	2	1.51
8	Licenciatura en Educación Media Superior en Español (Escuela Normal)	2	1.51
9	Licenciatura en Educación Preescolar	2	1.51
10	Licenciatura en Derecho	2	1.51
11	Licenciatura en Sociología	1	.75
12	Licenciatura en Educación Secundaria en Inglés (Escuela Normal)	1	.75
13	Ingeniero Agrónomo	1	.75
14	Licenciatura en Psicología Social	1	.75
15	Licenciatura en Ciencias de la Educación	1	.75
16	Licenciatura en Administración Educativa	1	.75
17	Licenciatura en Educación Especial de la Escuela Normal Superior de Especialidades	1	.75
18	Licenciatura en Educación Física	1	.75
19	Licenciatura en Educación Media Superior en Ciencias Naturales	1	.75
20	Licenciatura en Comunicación	1	.75
21	Licenciatura en Educación Media Superior sin especificar área de conocimiento	1	.75
22	Carrera trunca sin especificar	1	.75
22		132	100%

Lo valioso de esta amplia gama de formaciones puede incidir positivamente en acompañamiento, asesoramiento, trabajo colectivo; no solo para el desarrollo de las actividades diarias, sino para hacer un análisis y retroalimentación profundo. Sin embargo, a decir de testimonios de docentes de distintos centros penitenciarios, esta diversidad polariza y fragmenta, como refiere la maestra A:⁸³

⁸³ Los nombres del personal educativo han sido cambiados para efectos de esta investigación y a petición de quienes aportaron sus testimonios y entrevistas. Se optó por utilizar letras para su identificación, lo que no implica sean representativas de su nombre.

Es increíble que a pesar de que varios compañeros somos egresados de la normal, siempre quieren hacer la diferencia, nos dicen que, si somos de la de especialización, entonces no sabemos nada de didáctica o cómo se hace una ceremonia cívica (...) yo les digo que sería mejor compartir lo que sabemos, nosotros, los de la de especialización podríamos ayudarles a conocer y entender más del comportamiento del ser humano, porque nos formaron para eso y así todos ganamos. (...) Pero no, mantienen su distancia.⁸⁴

Plasmo el comentario anterior, en el sentido de que si bien docentes egresados de las Escuelas Normales y de la Normal de Especialización en Infracción e Inadaptación Social, en conjunto hacen el 52.99% de la población docente, marcan separaciones entre sí. Por otro lado, el 47.01% restante, corresponde a docentes con formación universitaria. Lo cual, en el trabajo colectivo cotidiano, se refleja e impacta en las relaciones de trabajo en ese sentido. Pues se dan más a la tarea en señalar las diferencias, que las semejanzas.⁸⁵

En suma, el personal educativo que labora en y para los C.P.R.S. del Estado de México son un total de 136, distribuidos operativamente de la siguiente forma, siendo el personal femenino quien protagoniza numéricamente la planta docente:

Puesto	Mujeres	Hombres	Total global
Jefa de Servicios Educativos	1		136
Coord. Administrativa	1		
Responsable ante el INEA	1		
Asistentes	2		
Coordinadoras de región	2		
Director/a de Núcleos Escolares	11	10	
Facilitadoras/es Educativas/os	71	37	
Totales	89	47	

⁸⁴ Testimonio tomado de la charla previa a la entrevista que le hice a la maestra A el día 17 de octubre 2014.

⁸⁵ No es objetivo de esta investigación incidir en este tipo de discusiones, sin embargo, es conveniente hacer el señalamiento, pues para el análisis de la propia práctica del docente y su participación en éste.

El porcentaje de docentes mujeres, incluyendo al personal de las direcciones escolares, hace el 63.6%, en tanto que el de docentes varones es del 36.4%. Lo cual hace evidente la configuración de un espacio escolar feminizado, lo cual no sería dato relevante pensando en que la educación sobre todo a nivel básico es igual; la variable que se hace presente es que esta figura femenina hace eco en la prisión *erotizando el espacio docente*; es decir, se vuelve uno de los elementos que hace que el recluso asista a clases.⁸⁶

Población reclusa en el Estado de México

Con el propósito de dimensionar la atención del escenario educativo, en este apartado aludo a cantidades sobre el total de personas reclusas en todo el Estado de México. De acuerdo a cifras reportadas al 30 de abril del 2015, en el **Informe de Población de los Centros Preventivos**.⁸⁷

C.P.R.S.	Total	Cupo	Sobre-población	Hombres	Mujeres
1. Ecatepec	4,497	1,630	2,867	4,266	231
2. Neza Bordo	4,307	1,834	2,470	4,082	222
3. Tlanepantla	3,691	1,018	2,673	3,464	227
4. Almoloya	3,448	2,134	1,314	3,129	319
5. Chalco Mixquic	2,609	557	2,052	2,463	146
6. Texcoco	1,262	451	801	1,179	73
7. Otumba Tepachico	1,127	952	175	1,127	0
8. Cuautitlán	1,071	359	712	1000	71
9. Tenancingo	470	193	277	444	26
10. Zumpango	430	120	310	400	30
11. Tenango del Valle	370	106	264	370	0
12. Valle de Bravo	361	260	101	361	0
13. Ixtlahuaca	346	164	182	320	26

⁸⁶ En el capítulo 3, se abre un abanico de variables que han compartido las y los docentes sobre su experiencia y que nos ayudaran a analizar este concepto.

⁸⁷ Datos del documento proporcionado por el Área de Servicios Educativos de la Dirección General de Readaptación Social del Estado de México.

14. Jilotepec	318	86	232	307	11
15. Penitenciaría Modelo.	251	323	-72	251	0
16. El Oro	242	90	152	228	14
17. Temascaltepec	238	141	97	223	15
18. Lerma	234	106	128	233	1
19. Sultepec	229	184	45	229	0
20. Otumba	119	108	11	0	119
Gran Total	25,607	10,816	14,791	24,076	1,531

El C.P.R.S. de Otumba, ubicado en la cabecera municipal, fue destinado para atender a la población femenil de manera temporal, a partir del 16 de junio 2014, en tanto termina la remodelación del C.P.R.S. Neza Sur, propuesto para las mujeres reclusas en el Estado de México.⁸⁸

Al Gran Total de los C.P.R.S. se le adiciona la cantidad de Menores Infractores de la Escuela de reintegración Social para Adolescentes. Lo que da como resultado: 26,000 personas reclusas en el Estado de México, conforme a la fecha referida.

Escuela de Reintegración Social para Adolescentes (ERSPA): "Quinta del Bosque" ubicada en Zinacantepec.	Total en ERSPA		Total General
	Hombres	Mujeres	
	351	42	393

⁸⁸ Hasta el día 15 de junio del 2014, este centro operaba como varonil, pero durante la noche de este día y la madrugada del día 16 de junio, lo habilitaron para que se convirtiera en femenil. Retiraron colchonetas, trastes, ropa, material de trabajo, pertenencias en general de los hombres, los depositaron en patio municipal (la prisión está a un costado de las oficinas municipales) y las quemaron. En tanto iban depurando lo material, estaba realizándose el traslado de los varones a otros centros penitenciarios del estado como Texcoco, Cuautitlán, Zumpango y Neza Bordo. Antes de las 7 de la mañana comenzaron a llegar las mujeres. 67 en total. Principalmente identificadas con el delito de Delincuencia Organizada (D.O), portación y/o acopio de armas de fuego de alto calibre; así como con el delito imputado de secuestro.

Es necesario resaltar en cifras la dimensión de la gente reclusa en el Estado de México, ya que las condiciones de sobrepoblación, propicia el hacinamiento y 'conductas sensibles' en el recluso; es decir, responden agresivamente a la mínima provocación, o buscan la manera de 'cobrarle' no solo a quien les hizo pasar un mal rato, sino a quien se deje. A razón y voz de un docente durante la visita a uno de los reclusorios, los docentes fungen como 'catalizadores' de las emociones, en las sesiones de clase que se tienen en el transcurso de la semana.

Vale decir que, a las condiciones físicas-emocionales de las y los reclusos propias del encierro, se entrelazan los momentos en que se les dicta sentencia y durante el cambio de etapas de su proceso jurídico; así si existe el apoyo de familiares o ausencia de esto. Se mencionan dichas situaciones, con el fin de identificar algunas de las características del espacio carcelario y poner en un contexto, determinadas condiciones que demarcan la labor docente.⁸⁹

Atención educativa en los C.P.R.S. del Estado de México

Las y los docentes atienden en los Núcleos Escolares a **10,887** reclusos/as. Siendo **8,837** de ellos/as sentenciados/as y **2,050** procesados/as. Lo que hace el **41.87%** de la población total reclusa en el estado. A continuación, se presenta una tabla de datos para identificar cada uno de los C.P.R.S., así como los niveles educativos que se imparten. Veamos las siguientes tablas:

⁸⁹ El contexto del momento actual de las cárceles se trabajará ampliamente en el capítulo 2.

Población interna atendida dentro del proceso educativo al 30 de abril de 2015⁹⁰

NIVEL EDUCATIVO							
C.P.R.S.	ALFABETIZACION	PRIMARIA	SECUNDARIA	PROPEDEUTICO SIN VALIDEZ OFICIAL	PREPARATORIA ABIERTA	TALLERES	TOTAL
Cuautitlán	16	122	187	141	0	49	515
Chalco	27	130	228	194	63	379	1021
Ecatepec	31	337	401	308	49	0	1126
El Oro	25	39	55	46	0	0	165
Ixtlahuaca	21	59	108	121	0	12	321
Jilotepec	11	31	87	85	0	39	253
Lerma	15	97	21	55	0	0	188
Neza Bordo	52	181	418	150	74	619	1494
Penitenciaría	10	166	83	29	0	0	288
Otumba	0	41	53	26	0	0	120
Otumba Nuevo Tepachico	48	133	328	200	59	122	890
Santiaguito	65	346	205	81	107	305	1109
Sultepec	15	43	67	66	0	0	191
Temascaltepec	31	57	78	61	0	4	231
Tenancingo	29	77	89	92	0	0	287
Tenango	18	33	57	0	0	105	213
Texcoco	34	152	214	71	86	161	718
Tlalnepantla	51	359	415	299	65	0	1189
Valle de Bravo	34	95	102	83	0	0	314
Zumpango	9	82	72	51	40	0	254
Total	542	2580	3268	2159	543	1795	10887

Los porcentajes de atención por nivel educativo en todo el estado son:

Nivel Educativo	No. De Internos	%
Alfabetización	542	5
Primaria	2580	24
Secundaria	3268	30
Propedéutico sin validez oficial	2159	20
Preparatoria abierta	543	5
Talleres	1795	16
Total	10,887	100

⁹⁰ Ver anexos 5 y 6. Para mayor información de acuerdo a la población atendida en los Núcleos Escolares por niveles educativos y situación jurídica: procesados y sentenciados.

Atención educativa a los menores/adolescentes reclusos:

Escuela para Adolescentes	Alfabetización	Primaria	Secundaria	Preparatoria Abierta	Total
	0	77	134	134	345

Población Femenil atendida por los Núcleos Escolares por Nivel Educativo al 30 de abril, 2015.

Nivel Académico	Población atendida
Alfabetización	51
Primaria	252
Secundaria	295
Propedéutico de Preparatoria sin validez oficial	186
Preparatoria Abierta	78
Talleres Multidisciplinarios	292
Total	1154

Como se puede observar, la atención educativa que se brinda en los centros penitenciarios es del 41.87%. Las escuelas, casi en un 90%, no tienen condiciones convenientes para la tarea asignada. Tampoco pueden dar cabida a más internos y, por otro lado, no hay docentes que sean contratados, ya sea porque las plazas vacantes quedaron ‘congeladas’ y por otro, el personal que llega como nuevo ha presentado como constante la deserción, pues apenas permanece una semana o menos. Se aúna a lo anterior, el hecho de que, por disposiciones oficiales y cambio de adscripción de esta dirección, ha habido rotación del personal educativo, incluyendo ‘bajas’ por control de confianza.

Acciones y programas a en la primera década del siglo XXI

En noviembre del 2006, se creó una ‘Penitenciaría Modelo’, en el Estado de México, en respuesta a los “términos dispuestos en el artículo 18 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con lo referente a la organización de los sistemas penales y de

readaptación social en los estados, con base en: la capacitación, el trabajo y la educación obligatoria”.⁹¹ El Municipio elegido fue: Ciudad Netzahualcóyotl.

Su creación representaba un programa de readaptación único en el ámbito nacional que buscaba establecer un método obligatorio de educación, capacitación y ocupación para internos provenientes de otros centros que presentan buena conducta y que están a sólo dos años de concluir con su sentencia. A continuación, se enumeran algunos aspectos que caracterizan como tal a la Penitenciaría Modelo:⁹²

1. Es un sistema de preliberación cuyo fin es afianzar valores y conductas a través de un sistema disciplinario estricto y constante.
2. Su objetivo como programa es el de fomentar en la población reclusa de los demás centros una nueva mentalidad para que, a través de su esfuerzo, obtengan en el corto plazo el beneficio de la prelibertad y llegar a esta penitenciaría.
3. El objetivo señalado se busca cumplir, a través de acciones específicas como lo es el que los internos realicen mínimo, dos veces al día el orden cerrado, un método paramilitar con el que se pretende inculcar el orden, la disciplina, el respeto y el ejercicio físico. Así mismo, como parte de su disciplina diaria, el Instituto de Capacitación y Adiestramiento para el Trabajo Industrial imparten clases de computación y talleres de contabilidad y otras herramientas que le permitirán al preso incorporarse a la sociedad, una vez puesto en libertad.
4. Se implementó el Sistema Digitalizado de Tiendas, único en el ámbito nacional, que a diferencia del manejo de dinero en efectivo en las tiendas de la cárcel. El familiar deposita semanalmente 200 pesos en la administración del lugar y a través de la huella digital se descuentan los gastos que se realicen mediante el código de barras de los productos y al recluso se le otorga un recibo por su compra para verificar su saldo.

A decir del personal educativo de la propia Penitenciaría, solo el primer año de vida se observó como un lugar organizado pretendiendo trabajar como lo citaba su creación. Con el transcurso del tiempo ha perdido su funcionalidad, en tanto que operativamente recibe a cualquier recluso que envían de traslado, es decir, ya no importa si está próximo a preliberar o que manifieste ‘buena conducta’. Las instalaciones físicas a primera vista cubren lo requerido, pero las funciones de cada área que la constituye, realizan sus tareas conforme a las disposiciones de la dirección general de la penitenciaría, que para cumplir con sus objetivos de origen.

⁹¹ www.edomex.gob.mx/dgprevención/readaptación_social/penitenciariamodelo/index.htm

⁹² Ver página electrónica referida.

Certificación de las prisiones en el Estado de México

En diciembre de 2008, México y los Estados Unidos firmaron la primera Carta de Acuerdo sobre la Iniciativa Mérida, el cual tenía entre otros objetivos, la cooperación y reconocimiento de las responsabilidades compartidas de ambas naciones para contrarrestar la violencia ocasionada por las drogas que amenaza a los ciudadanos en ambos lados de la frontera.⁹³

Entre los diversos programas y actividades, resultado de dicha Iniciativa, se enmarcaron estratégicamente 4 pilares en donde cada uno de ellos fortalecerían con sus acciones la lucha contra el crimen organizado y la violencia.⁹⁴ Retomo el segundo pilar, pues con base a éste, durante el tercer quinquenio de esta década se han realizado una serie de acciones que impactaron al Estado de México y específicamente al Reclusorio de Otumba Tepachico, llamado también: Otumba Nuevo.⁹⁵

El pilar dos tiene como objetivo: Institucionalizar la capacidad para mantener el Estado de Derecho, de tal forma que el Programa de Correcciones de la Iniciativa Mérida tiene como compromiso brindar asistencia a las prisiones de México para obtener la acreditación internacional.⁹⁶ Por lo que, desde el año 2010, se comenzó a trabajar para que el reclusorio de Otumba (Tepachico) se certifique con la categoría de: 'máxima seguridad'. Entre algunas de las características de este centro están:

1. Solo recibir a población varonil.
2. La población reclusa concentra los delitos de: secuestro en un 90%, y en el 10% restante se tienen los delitos de homicidio, violación y robo.
3. Los reclusos están divididos en tres pabellones: el A: para los de alta peligrosidad, el B: para los sentenciados y el C: para los procesados.

⁹³ Posteriormente, el 20 de agosto 2009 se refuerza este acuerdo, y se publica en el Diario Oficial de la Federación en el eje de Seguridad Nacional.

⁹⁴ Además, ayudarían a impulsar la transformación de relación bilateral en materia de seguridad entre ambos países.

⁹⁵ Se hace uso de estos dos nombres para hacer referencia de este penal.

⁹⁶ Además de la Academia Nacional de Administración Penitenciaria en Xalapa, Veracruz un total de 18 instalaciones, nueve federales y nueve estatales, han recibido dicha acreditación. <http://photos.state.gov/libraries/mexico/310329/docs/Merida-Initiative-Overview-MAY-2015-SPANISH.pdf>

4. En el pabellón A, el color de los uniformes de los reclusos es anaranjado; (similares a los de los presos de Estados Unidos). Solo salen de su pabellón para ir a los juzgados del centro preventivo y van esposados de los pies y manos. La cantidad de reclusos en este espacio oscila entre 60 y 70.
5. En el caso de la atención educativa, son las y los docentes quienes acuden al pabellón. La atención es individualizada, los reclusos siempre están dentro de sus celdas y la o el docente asignado realiza su trabajo en el pasillo, frente a la reja (de cada celda) improvisando el mobiliario para ello. Una de las facilitadoras que ha trabajado en ese pabellón, refiere que a diario porta una mesa de plástico y su silla. Se va desplazando frente a cada una de las celdas, conforme le da la atención a los reclusos que le corresponden por día.
6. Todos los reclusos de este pabellón, deben recibir atención educativa, como parte del tratamiento que se les da.

A lo largo de años, se ha observado una serie de propuestas, iniciativas, leyes; así como diversas actuaciones de las autoridades en turno que buscan (al menos en el papel), el que la persona que ingresa a una cárcel tenga posibilidades de 'reinsertarse o reintegrarse a la sociedad'.⁹⁷

Por otro lado, la Escuela de Reintegración Social para Adolescentes es uno de los centros que durante el año (2014-2015) tuvo cambio de director, tanto como de centro, como de área escolar, así como de sus facilitadores educativos. Bajo estos movimientos, la atención educativa había tenido altibajos, 'pero se buscaba atenderles en lo más posible', expresó uno de los nuevos profesores que llegó de cambio en ese periodo y quien me compartió su preocupación.⁹⁸

¿Cómo podemos hacer nuestra labor si ante tanta inestabilidad, ni siquiera sabemos si vamos a tener trabajo mañana? Los adolescentes de la Quinta aprovechan, como todo adolescente, todas las crisis de los cambios, hasta a ellos se les cambia la jugada y otra vez volver a empezar con su seguimiento y si algo les pega más en su actitud es el que tengan visita, pero así está la cosa ahorita. Nuestra primera tarea es calmarlos y después retomar lo de las clases.

⁹⁷ Si se observa detenidamente lo que sucede al interior de las prisiones, dista en gran magnitud que estos propósitos se cumplan. Los motivos son diversos: corrupción en los juzgados, incompetencia en la revisión de casos, abuso de poder, deshonestidad en los jueces y abogados, entre otros más. Motivos y/o elementos que trastocan la labor docente por la actitud y disposición que tengan las y los reclusos. Es imposible dejar de lado estas situaciones al tener el contacto frecuente y cercano por la labor en el aula.

⁹⁸ Testimonio de uno de los docentes durante el Seminario-taller de Formación Docente dirigido a Facilitadores Educativos, como parte del trabajo de campo. Marzo, 2015.

Las y los docentes, han quedado rezagados ante este oleaje de modificaciones y propuestas, y de viva voz expresan que continúan realizando su labor con lo que tienen y sin la capacitación que les fortalezca tanto en lo personal como en lo profesional.

Aun, cuando la inserción de lo educativo como parte del tratamiento penitenciario fue puesto en relieve en el Plan de Gobierno del Estado de México 1999-2005 con el diseño de un nuevo Sistema Integral de Tratamiento Readaptatorio para Sentenciados, llamado: Modelo Estratégico de Readaptación Social en 2001, el cual resalta estar basado en aspectos humanistas y científicos manifiestos en su objetivo: “la adecuación de los programas de Capacitación para el Personal Penitenciario, que comprendiera cursos para mejorar los servicios de atención a los internos, desarrollo profesional y terapéutico para prevenir que afecten la salud mental”, sin embargo, a casi dos décadas de estas propuestas, nada de esto ha sucedido.

El Nuevo Sistema de Justicia Penal Acusatorio en el Estado de México entró en vigor el día 29 de febrero 2016, lo cual ya había sido publicado en el Diario Oficial de la Federación el 18 de junio 2008 como parte del cumplimiento de la Reforma Constitucional en Seguridad Pública y Justicia: **se incrementan los años en las sentencias, se revocan beneficios**. Las cárceles; a pesar del nuevo Sistema de Justicia, cada día están más saturadas, véase la tabla sobre el **Informe de Población de los Centros Preventivos**.⁹⁹

Con este Nuevo Sistema, se hace énfasis en la constante capacitación de jueces y personal implicado en procurar la justicia, pero no así hacia el personal técnico de los Centros Preventivos y de Readaptación Social del Estado de México, como ha sido el caso de las y los docentes penitenciarios. En este sentido, en el siguiente capítulo abordo cómo es que las reformas jurídicas penales en la última década, han impactado en la población reclusa, así como en el trabajo educativo que se lleva a cabo en los núcleos escolares.

⁹⁹ Ver información en las páginas: 52-53 de esta tesis.

Capítulo 2. Contexto de la vida carcelaria: reformas jurídicas y un nuevo tipo de recluso

En el presente capítulo pretendo hacer un mapeo del contexto penitenciario en la actualidad, a partir de las reformas jurídicas penales en el Estado de México, de frente a las características de población reclusa en los Centros Preventivos y de Readaptación Social de dicho estado. Deseo enfatizar la emergencia social en el país en tanto la producción masiva de un 'nuevo tipo de recluso'; así como la ausencia de un estado de derecho y la criminalización de la pobreza.

Palabras clave: Sistema penitenciario, reforma jurídica, nuevo tipo de recluso, emergencia social, ausencia del estado de derecho y criminalización de la pobreza.

El sistema penitenciario mexicano, vive un momento de tensión. La cárcel, que desde sus entrañas como una institución de castigo y punitividad, fue rebasada en su función readaptatoria, no ofrece una real atención al recluso. El hacinamiento en las prisiones, el encierro, el sometimiento y la reproducción de prácticas carcelarias por los mismos reclusos, se suman a los vicios y abusos de poder institucional.

Se observa al estar en las prisiones, personas que son privadas de su libertad sin haberseles comprobado la ejecución del delito. En un gran número de casos como meros 'chivos expiatorios', 'presuntos culpables'. Por otro lado, la cárcel, como se llama a los Centros Preventivos y de Readaptación Social del Estado de México, a la par de sus formas de 'tratamiento' para la reinserción social de los reclusos, es uno de los puntos de fricción entre la sociedad y el Estado al no generar los resultados esperados en su función.

La cárcel, como expresó Michel Foucault (2001) ha sido considerada como un 'lugar de suplicio y de castigo', lugar a donde son depositados los cuerpos de los condenados -y lo no condenados-. En el Estado de México hasta abril del 2015, estaban reclusas 10,451 'en proceso', presas y presos a quienes no se les había dictado sentencia, de los 26,000 en total, considerando a los sentenciados y ejecutoriados,¹⁰⁰ y con una sobrepoblación del 136.7%.

¹⁰⁰ Se les llama 'ejecutoriados' a los reclusos que sus sentencias ya no admiten recurso judicial alguno. Se dice que la causa está 'ejecutoriada', cuando ya han terminado todos los trámites legales y produce además el efecto jurídico de 'cosa juzgada'.

Si bien, el suplicio de los condenados, entendido como el “espectáculo del cuerpo supliciado, descuartizado, amputado, marcado o expuesto vivo o muerto”,¹⁰¹ se extinguió desde inicios del siglo XIX, no fue así con el castigo, el cual, continua siendo un oscuro ejercicio de la privación de la libertad y del proceso penal.¹⁰²

El proceso penal, ha sido permeado por la manera en que se imparte justicia, pues bajo el amparo de la ‘legitimidad’ y la ‘legalidad’, se llevan a cabo detenciones ilegales, violaciones a las garantías individuales y derechos humanos. Se cierra el proceso con el otorgamiento de una sentencia¹⁰³, y que bajo los criterios de las reformas jurídicas al sistema penal mexicano, se puede acumular hasta 350 años de sentencia.

Emergencia social

En las dos últimas décadas las políticas sobre seguridad ciudadana han gestado incertidumbre, pánico, inseguridad entre los habitantes. La violencia se ha manifestado a lo largo y ancho de la República. Se vive un hartazgo social ante la ausencia de cuerpos policíacos que realicen ‘verdaderamente’ su labor como guardianes del orden y respeto a los derechos de las personas. Dicho hartazgo ha propiciado que se organicen los miembros de las comunidades que van desde el llamado: ‘vecino vigilante’ con su lema ‘*a ti que robas te estamos vigilando, si robas a uno, robas a todos*’, hasta la formación de grupos de ‘autodefensas’¹⁰⁴ y en grado extremo: linchamientos. La impunidad, ausencia de estado de derecho¹⁰⁵, captura de chivos expiatorios, protección a altos tanto municipales, estatales,

¹⁰¹ En la actualidad ese espectáculo se observa en las noticias del periódico, de los informativos y para muchos lamentablemente, en la vida cotidiana. El cuerpo expuesto públicamente en las plazas para la muchedumbre ‘como blanco mayor de la represión penal’ en los siglos XV y XVI, pasó a los escenarios sociales comunes como: puentes, calles, avenidas, carreteras, parques, parajes, etc. Ahora desde otro tipo de actores: miembros de la delincuencia y crimen organizado, quienes han tomado por asalto, en las últimas dos décadas, la vida de un gran número de personas para sus fines delictivos, ante el asombro y desprotección (estatal-federal) de una sociedad.

¹⁰² Ver Foucault, Michel. (2001) *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI. México.

¹⁰³ ‘Del latín ‘*sententia*’ que significa dictamen o parecer. Consiste en un acto procesal en el que el órgano jurisdiccional juzga el objeto de la relación jurídico-procesal. El juez ejerce su facultad decisoria y resuelve el litigio creando una norma individualizada para aplicarla al caso concreto. En tanto acto procesal, la sentencia pone fin al litigio, resolviendo la contienda entre partes y, y en cuanto acto jurisdiccional, declara imperativamente el derecho en el caso concreto’. Definición tomada de Azzolini, Alicia. (1997). *Culpabilidad y punición*. CNDHDF. México. Págs. 225-226.

¹⁰⁴ Quienes han sido fuertemente censurados por los gobiernos estatales y federales. Incluso se han llevado a sus líderes a prisión.

¹⁰⁵ El Estado de Derecho será aquel en el cual las autoridades que lo gobiernan, se encuentran, aceptan y respetan el derecho vigente. Es decir, en un Estado de Derecho, toda acción de parte de

federales y militares, no ha hecho más que originar que algunas personas y grupos deseen y tomen justicia por su propia mano.

El resentimiento colectivo crece con gran efervescencia. Las muestras de descontento social y reclamo son innumerables: paz social, castigo a los criminales por las muertes de mujeres, hombres, jóvenes, niñas y niños. Por las matanzas a diestra y siniestra de grupos indígenas que solo exigen sus derechos a una vida digna, por el despojo de tierras para la construcción de centros turísticos o plazas comerciales, por las desapariciones forzadas, por los encarcelamientos y detenciones injustificadas, por la falta de claridad en los procedimientos y procesos penales; la lista es larga.

Aunado a lo anterior, las posibilidades de crecimiento económico de las familias mexicanas han quedado suspendidas. El capitalismo mexicano, refiere Paya (2006) ha provocado una aguda concentración del ingreso con sus obvias secuelas de contraste social (...) la economía mexicana es sinónimo de desorden urbano, marginalidad y desempleo. Las consecuencias son avasalladoras, la búsqueda de mejores opciones de vida conlleva costos familiares, de exclusión, de actuaciones subterráneas-ilícitas, la clase media que aún en los ochentas era observable, treinta años después se ha difuminado. La fantasía, provocada por la tecnología y los accesos que posibilita (y atrapa) sobre todo a los niños, adolescentes y jóvenes, los motivan u orillan a ser blancos fáciles de influencia para ser coaptados por el crimen organizado.

Una de las características de esta emergencia social, consiste también en el 'tener dinero en los bolsillos a toda costa,' no solo para satisfacer sus necesidades básicas, como se pensaba y se vivía décadas atrás, sino para adquirir lo último en tecnología celular, pantalones y tenis de marca; como lo expresan Eduardo Loza y Humberto Padgett (2012), cuando analizan casos de los adolescentes reclusos en las correccionales del Distrito Federal, y que en gran medida, esas acciones son una cuestión de estatus dentro de su grupo:

la sociedad y del estado está sometida y sustentada por normas jurídicas, las cuales contribuirán para que el desarrollo y crecimiento del estado en cuestión se dé dentro de un marco de absoluta paz y armonía. Y que, a instancias de un estado de derecho, el poder del estado se encuentra limitado por el derecho. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. 2014.

Las razones por las cuales un sujeto adolescente delinque, en este caso, ya no es solo la pobreza, si no por razones morales: ser aceptado en un grupo, andar vestido de tal o cual marca, tener la experiencia de *saber cómo es el corazón convertido en toro* en un atraco o asesinato.¹⁰⁶

Los héroes del contexto social y económico son los capos de las drogas. La obtención de un título universitario ya no es suficiente para vivir dignamente. ¿Cómo pensar en tener una estabilidad laboral, si las opciones de emplearse son mínimas? El Instituto Ciudadano de Estudios sobre Inseguridad (ICESI), presenta estadísticas sobre las edades que tienen las personas que delinquen, refiere que el 54.3% de los delincuentes tienen entre 16 y 25 años, los delitos: robo y asalto con arma blanca en ambos casos. A decir de Rossana Reguillo (2005:59-60):

Si el final del Siglo XIX se desencantaron la imágenes religiosas del mundo, el Siglo XX, nos dejó varias pérdidas de ilusión: la ciencia y la técnicas propias de la sociedad industrial se enfrentan al cuestionamiento y a la crítica por las promesas incumplidas, los sistemas políticos tradicionales caen en el descrédito y se ven rebasados por la sociedad, los prototipos que definen los roles masculinos y femeninos ya no corresponden con la urgencia social del mundo actual, los grandes medios de comunicación le disputaron a las instituciones el papel protagónico en los procesos de socialización y se constituyen en los espacios claves de la política. El empleo es cada vez más precario y las desigualdades aumentan de manera brutal y el regreso de fundamentalismos de muy diverso cuño y la sensación generalizada de que “el tiempo se acaba”. Todo eso configura el territorio –más allá de la catástrofe o el apocalipsis-, desde donde se deben plantear preguntas urgentes.

Ya no se puede hablar solo de ‘bandas juveniles’, que se caracterizaban por el uso de cierto tipo y color de ropa, de consumo de drogas o de luchas de territorio local. No. Ahora la violencia se ejerce contra cualquier transeúnte, sus prácticas se distinguen por ser crueles y sanguinarias. El territorio para su actuación se ha extendido y traspasado fronteras. Aunque sabemos que quien comente el delito o crimen, es el último eslabón de la cadena de poder del grupo y, por ende, en muchos casos son abandonados, la creencia de ser parte de estos grupos criminales y/o delincuenciales, así como pensar en el poder que ofrece un arma de alto calibre, termina por empujar a estos jóvenes a realizar un asalto, un secuestro, venta de estupefacientes, robar un auto y/o desmantelarlo, portación de droga o un asesinato.

¹⁰⁶ Las cursivas son mías, con el fin de remarcar la intención u objetivo de la comisión del acto.

Maximizar un momento de poder, por unos cuantos pesos, por sentirse parte de un cuerpo delincencial y que en el momento del acto delictivo con arma en mano, lo hace sentir omnipotente y superior sobre el que violenta para posesionarse del cuerpo de su víctima durante el despojo de sus pertenencias y de su vida.¹⁰⁷

La misma Reguillo (2015:60-61)¹⁰⁸ plantea una pregunta, como ella diría: ‘incómoda’: ¿de qué mueren los jóvenes? La respuesta es simple, comenta:

Mueren de violencia, ese fantasma que acecha en cada esquina, en cada barrio, cañada, encrucijada, carretera; ese lenguaje epocal que representa un atajo cultural: la aniquilación del otro para dirimir un conflicto. De eso muere el 55% de los jóvenes en territorio mexicano. (...) Tan solo en el 2012, fallecieron en México 20,658 jóvenes, por causas violentas, la muerte por agresión para hombres y mujeres, alcanza el 44.1% (...) 16,298 vidas cegadas por las violencias que azotan el país.

Reguillo en este documento, (teniendo como fuente al INEGI. *Estadísticas de Mortalidad 2012*), el Estado de México ocupa el primer lugar, seguido por Jalisco, Veracruz y Chihuahua. Estadísticas que me hicieron presente la pregunta que retoma y se cuestiona Cristina Rivera Garza (2015): ¿Qué país es este Agripina?¹⁰⁹ para hacer alusión a este país en donde cada día la población queda a merced del crimen organizado y de un Estado que lejos está de cumplir con su compromiso con la ciudadanía y de procurar desarrollo, crecimiento y bienestar económico, político, laboral, educativo y social. Y que, a cambio,

¹⁰⁷ Ver Loza, Eduardo y Paddgett, Humberto (2012) Los muchachos perdidos. Retratos e historias de una generación entregada al crimen. Debate. México.

¹⁰⁸ Ver a Reguillo, Rossana (2015). “La turbulencia en el paisaje: de jóvenes, necropolítica y 43 esperanzas”. En Valenzuela, José Manuel. (coord.) (2015) Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina. Biblioteca de la infancia y juventud-NEDdiciones. México. En donde argumenta que el paso caótico del siglo XX al XXI, en donde se radicalizaban las asimetrías entre los poderes propietarios y los sectores más empobrecidos, expresa que los más vulnerables, los más afectados, fueron y siguen siendo las y los jóvenes, todo esto derivado de la globalización y su gestión neoliberal.

¹⁰⁹ ¿Qué país es éste Agripina?, pregunta que le hace un maestro rural a su esposa, en el cuento de ‘Luvina’, de Carlos Rulfo (1986) en su libro el *Llano en llamas* y que cita Rivera Garza al traerla al escenario actual mexicano, escenario de violencia, muerte, de guerra sin tregua con el narco. Coloca como eje de su discurso la presencia de un Estado sin entrañas, que ha condenado en las últimas décadas a vivir en un cementerio nacional con cuerpos expuestos, y a su vez, invita a escribir desde una postura ‘doliente’ y ‘contra la guerra’.

nos ha dotado de un ambiente de inseguridad, de dolor, de horror, de miedo, tristeza y desolación para las nuevas y actuales generaciones.¹¹⁰

En este sentido José Manuel Valenzuela (2015:11) nos ofrece, través de substanciosas y continuas reflexiones sobre las identidades y culturas juveniles, el término 'juenicidio' el cual define como: "la condición límite en la cual se asesina a sectores o grupos específicos de la población joven", para ayudarnos a entender esta altísima tasa de mortandad, paradójicamente en una etapa en donde se dice coloquialmente que se está en la 'flor de la vida'.

Valenzuela,¹¹¹ argumenta en su texto que los procesos sociales que derivan en la posibilidad de que miles de jóvenes sean asesinados, implica colocar estas muertes en escenarios sociales más amplios que incluyen procesos de precarización económica, simbólica y social. Lo cual conlleva a un estigmatización y construcción de grupos y sectores que en su constitución reproducen y enfatizan las diferencias de clase, banalizando el mal; en su mayoría se identifican como identidades juveniles desacreditadas. En este orden, el autor nos habla de la fuerte fractura de los marcos axiológicos, que, junto al descrédito de las instituciones y las figuras emblemáticas de la probidad, la construcción de cuerpo-territorios juveniles como ámbitos privilegiados de la muerte, el narcomundo y el despliegue de corrupción, impunidad, violencia y muerte que acompaña y la condición cómplice de un Estado adulterado o narcoestado, dejan o nulifican los soportes para que los jóvenes, vivan

¹¹⁰ Es preciso señalar que durante la revisión final de esta tesis (febrero 2018) una nueva noticia de este corte de violencia azota la realidad de este estado mexicano: *El cartel de Jalisco llega al Estado de México con estrategia de ejecuciones*, así rezaba uno de los titulares e investigaciones del noticiero digital de Aristegui noticias el día 11 de febrero 2018, a cargo de Juan Omar Fierro, quien enunciaba: "Elaborado en 2017, el documento del CISEN alerta sobre el crecimiento de este grupo delictivo en el estado de México durante la gestión del ex gobernador Eruviel Ávila Villegas, por lo que pasó de tener presencia en un solo ayuntamiento en 2015 -Valle de Chalco- a estar presente en 15 alcaldías de esa entidad el año pasado". Las alcaldías que se suman en 2016 son: Tecámac, Teotihuacán, Atlacomulco, Tenancingo, Iztapalapa, Melchor Ocampo y Atizapán de Zaragoza. En 2017 se agregan y o se mantienen en: Coatepec Harinas, Huehuetoca, Atizapán, Tenango del Aire, Chimalhuacán, Acolman, Santiago Tianguistengo y Tecámac. Hecho que desafortunadamente, enfatiza lo expuesto en este capítulo, la emergencia social debido a la violencia exacerbada, la ampliación de territorios con este tipo de presencia, pone en vilo la vida de jóvenes, mujeres, niñas, niños, y a la población en general. Disponible en: <https://aristeginoticias.com/1102/mexico/cartel-jalisco-llega-a-edomex-con-estrategia-de-ejecuciones-cisen/> Acceso el 13 de febrero 2018.

¹¹¹ Ver. Valenzuela, José Manuel "Remolinos de viento: juenicidio e identidades desacreditadas". *Ibid.* 2015. pp. 15-57. Otros de sus textos como: *El futuro ya fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad.* (2009) y *Sed del mal. Feminicidio, jóvenes y exclusión social* (2012) editados por el Colegio de la Frontera Norte, apoyan estas argumentaciones.

y se desarrollen en condiciones óptimas para su vida futura. Siguiendo con las definiciones que nos ofrece el autor:

Estado adulterado o narcoestado alude a la imbricada relación entre fuerzas criminales que actúan dentro y fuera de las instituciones o, para plantearlos de manera más directa, dentro de un imbricado colaboracionismo entre figuras institucionales, empresarios y miembros del crimen organizado (2015:15).

Este concepto lo coloco en paralelo con el de 'muerte social', que Elena Azaola (2016) propone para referirse a las y los jóvenes que no tienen sueños, ni aspiraciones y que no tendrán acompañamiento dado el momento de una reinserción, al estar y/o salir de una prisión. Digo en paralelo puesto que, en ambos conceptos, el sentido de muerte está presente, latente y paradójicamente viva. ¿Cuántos jóvenes presos tienen sentencias de más de cincuenta años?, ¿cuántos de ellos ya vivían en cautiverio fuera de prisión, al haber estado dentro un grupo criminal y por lo tanto ya no eran dueños de sus decisiones?

Dentro de una prisión, como dentro de estos grupos la obediencia es lo primero que se debe aprender para sobrevivir. ¿Cuántos de las y los jóvenes que estás prisiones verán el sol libremente otra vez? Muchas y muchos morirán en las calles, en las 'operaciones delictivas', en los operativos militares o policiacos. Otras y otros quizás estén bajo la sombra de esa muerte social poblando las cárceles.

Tal es la fuerza de este momento histórico, político, social y criminal que también la presencia femenina en las prisiones ha escalado en gran medida. A partir de junio 2014, el C.P.R.S. de Otumba Centro fue dispuesto solo para mujeres. Antes de esta fecha, en los centros preventivos se asignaba un dormitorio a las mujeres. Era común, escuchar entre docentes. 'voy a sección mujeres', expresión que seguro se continuará escuchando, pero ahora se suma la existencia de un penal exclusivamente femenil.

Una de las características a resaltar es que la edad de las mujeres recluidas en Otumba Centro, están entre los 18 y 25 años y han sido parte de algún grupo delictivo, incluso algunas, han ingresado a esta institución con algún miembro de su familia, generalmente: mamá o hermana(s). A la par de su juventud, el mostrarse temibles y temerarias, se ha convertido en algo distintivo. Expresa al respecto una de las maestras del área educativa de este centro:

Cuando llegaron las internas, les hice la entrevista de ingreso al Núcleo Escolar a todas, fueron 67. Provenían de distintos centros, pero el delito constante era: la participación directa en grupos de la delincuencia y crimen organizado. Cuando le pregunté el delito por el que llegan a una de ellas, pero no la única... fue porque se le encontró arma de fuego, y se ofendió cuando escribí en su registro de ingreso 'portación de arma de fuego', me aclaró enérgicamente que no fue 'portación', sino 'acopio de armas de alto calibre'. Llegaron juntas madre e hija.

En noviembre 2014, llegaron a estar ahí hasta 102 mujeres. Ya para enero 2015, entre traslados y compurgas, suman 86. Los delitos se han diversificado. Homicidios, robos, violaciones, venta de droga, entre otros se entremezclan con los de secuestro, delincuencia y crimen organizado.

La ilusión de un estado moderno, en desarrollo, con una población con poder adquisitivo, acceso a la educación (pública o privada), goce de servicios públicos como vivienda, agua, luz para un gran número de familias, ha quedado atrás. La fantasía propia de la ilusión se convirtió en el escenario perfecto para la comisión de delitos y omisión del castigo a los que mueven los hilos de la delincuencia, en donde un porcentaje significativo de jóvenes quedan atrapadas en sus garras o expuestas para ser capturadas por cuerpos policiacos.

Las escenografías y los discursos del deterioro urbano, a decir de Alfredo Nateras (2013): "se articulan con los sucesos locales, nacionales e incluso, internacionales. Y para nuestra 'sociedad mexicana, ya desde 1980 las constantes crisis institucionales, como lo son: la familia, la religión, la política, la educación' han colaborado". Se le suma a esto, olas de violencia focalizadas en distintos estados de la república: los feminicidios de Ciudad Juárez en Chihuahua. Posteriormente en Morelos y en el Estado de México, como lo gritan las madres por la desaparición forzada y/o muerte dada a sus hijas en Ecatepec. Los sacerdotes pederastas, el encubrimiento de estos abusos por parte incluso del vaticano, la corrupción e impunidad de las instituciones de procuración de justicia, entre otras.

Múltiples los factores han propiciado que el joven, el adolescente hombre o mujer, busque alternativas y salidas en falso a través de su incorporación a grupos delictivos. Su vulnerabilidad en esta etapa de transición los conduce a la autoexclusión y estigmatización social, a ejercer la violencia y entre más salvaje mejor.

La actuación, clara, firme, contundente y siniestra del crimen organizado se ha ido regodeándose en los últimos diez años. El clima caótico y sin injerencia del estado mexicano para detenerlo ha facilitado la creación y movimiento de células de delincuentes camuflados en cada vez más rincones de la sociedad y por la coalición con autoridades de diversos estratos de poder político y de seguridad pública. Estos escenarios han dado pie a la constitución de una nueva generación de jóvenes que, en gran medida, se observará a manera de réplica en la conformación de población reclusa en las cárceles, en este caso: mexicanos.

Nuevo tipo de recluso

Mapear las escenografías del país y lo que observaba durante mis visitas a los distintos centros penitenciarios, me condujo a denominar al sujeto recluso como '*nuevo tipo de recluso*'. Categoría con la que identifico a un alto porcentaje de reclusos en las cárceles. Su juventud es una característica sobresaliente. Pero hay más. A diferencia de cuando fungía como docente penitenciaria a inicios de los años 2000, pocos eran quienes tenían menos de 25 años y el delito por el que les acusaban era robo simple, robo a casa-habitación, robo de autopartes, portación de arma blanca y salvo los que pertenecían a una corporación policiaca se les acusaba de portación de arma de fuego, incluyendo en algunos casos que el arma fuese propia de uso para el ejército; tipificado como delito federal.

El robo era la causa más común, el delito de 'secuestro' poco se observaba en las listas de población; así como el que se identificaba con las siglas D.O. (Delincuencia Organizada). Diez años después, el secuestro es uno de los delitos que con frecuencia se leen en las listas de población, al grado de que uno de los reclusorios del estado, como lo es 'Otumba Tepachico', cuenta con un dormitorio que está destinado para reclusos que lleguen con este delito y por el alto grado de violencia y peligrosidad con la que se cometió el acto.

El centro de Otumba Tepachico, es distinto tanto en su infraestructura como en la población que aloja. La mayoría tiene sentencias largas y la plataforma de la disciplina es más rígida y sirve como espacio receptor de reclusos indisciplinados provenientes del Valle de Toluca, principalmente de Sultepec, Jilotepec y Santiguito; pero también del Valle de

México, como es el caso de los centros de Neza Bordo, Tlalnepantla, Ecatepec, Chalco y Cuautitlán.

Durante las visitas a los centros, tuve ‘charlas informales’ con reclusos al transitar por los pasillos de los centros, una de éstas fue con Andrés,¹¹² ‘el estafeta’¹¹³ del Área Educativa, quien me acompañó en mi desplazamiento de dicha área hacia la puerta de la aduana al concluir mi visita, a petición de la Coordinadora Regional quien ese día se encontraba en el centro a solicitud de la jefatura de servicios educativos (con el fin de estar presente durante mi estancia, so pretexto de hacer supervisión al núcleo escolar), y quien le dijo a Andrés: ‘ahí le encargo a la maestra, usted me responde’, ya que a esa hora, 4 de la tarde aproximadamente, los pasillos estaban completamente ocupados por los internos. De camino a la aduana Andrés me compartió que estaba ahí por secuestro, tenía 50 años de sentencia, llevaba 5 años en prisión y tenía 23 años. Había llegado de 18. Era posible que se fuera en 30 años. Aceptaba que había cometido el ilícito y que ahora se debía cuenta que por ‘unos cuantos pesos’ había perdido su libertad, pero ya estaba ahí y no le quedaba otra que aguantar para salir lo antes posible. De manera cortés nos despedimos, me dejó a tres metros de la puerta de aduana, límite permitido para la población interna con respecto al acercamiento a las puertas que conducen a las salidas.¹¹⁴

Historias como la de Andrés me fueron narradas por las y los docentes, así como por algunos otros reclusos. Hay quienes, desde niños o adolescentes, fueron ingresados a los llamados ‘Tutelares de Menores’ en las distintas cabeceras municipales, o bien directamente en la Escuela de Rehabilitación de Menores en el Municipio de Zinacantepec.

Payá (2006) refiere que la incertidumbre de un futuro –y falta de confianza en las instituciones- los hace vivir urgentemente el presente, la vida intensa e instantánea. Los costos de estas urgencias, intensidades y de vivir la vida rápidamente, ocasiona que las familias se fragmenten; no solo porque se busquen formas de ‘hacerse de dinero’, y que algunos padres opten por seguir el ‘sueño americano’, o porque la desesperación los agobia

¹¹² Los nombres de los reclusos han sido cambiados.

¹¹³ Nombre que se le da a los reclusos que auxilian administrativamente a los técnicos de las diferentes áreas. Es quien va por los reclusos que son requeridos a los dormitorios del penal, ayuda a la limpieza del área, colabora en la logística de los eventos, entre otras actividades.

¹¹⁴ Paradójicamente fui custodiada por mi seguridad por una persona que había cometido el delito de secuestro.

y prefieran abandonar a la pareja e hijos; sino que en el intento de 'ese hacerse de dinero', también consiguen hacerse de un buen número de años de sentencia en una cárcel.

La idea de poseer bienes materiales a temprana edad, les incita a aceptar los beneficios de economía del mínimo esfuerzo, que ofrece el ser parte de grupos delincuenciales. Al respecto, Loza y Padgett (2012:45) expresan que:

La población entre 15 y 29 años enfrentan nuevos elementos: la escuela no es más un mecanismo de ascenso social, el empleo se ha reducido, la familia se ha desarticulado y existen nuevas formas de culturas juveniles. Los Valores laicos se han desplazado hacia el abismo. Los padres ya no son héroes. Una pinta en Culiacán, Sinaloa (...) sintetiza bien: "Prefiero morir joven y rico que viejo y jodido... igual que mi papá".

El enojo, o como lo denominan Loza y Padgett, 'el encabronamiento' de estas generaciones es tal que obtener una ganancia a costa de su propia libertad o vida es 'un campo de cultivo magnifico para millones de jóvenes que están a la deriva y son encontrados por la delincuencia'.¹¹⁵ Payá, expresa que son sinónimo de dolor, memoria e ideales nebulosos, razón por la cual su futuro se 'presentifica', y continúa expresando: "sujetos que han sido expulsados de toda red simbólica de filiación, sin historia. Su nombre nunca se inscribió dentro de un mundo significativo, su apodo los ingresa rápido a la banda-familia, al 'grupo-violencia', al grupo-cuerpo unido por el goce mortífero" (2006:123).

Resultaría contradictorio decir que otra de las características a destacar de la población recluida es el haber cursado no solo los niveles de educación básica y media; sino superior e incluso de posgrado. Pero no es así, porque ante las escasas opciones de un empleo, al menos medianamente remunerado, es 'tentador' para algunos el acceder a algún tipo de extorsión, de fraude, 'delitos de cuello blanco' como suelen llamárseles. 'Ganar un poco más', 'ser alguien en la vida', ideas gestadas desde la familia y la sociedad de que al estudiar y lograr un título profesional se percibe un sueldo decoroso, se posee bienes, aunque no necesariamente mejore su calidad de vida. La idea errónea del 'tener'

¹¹⁵ Cabe referir que de acuerdo a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ) en 2004, refieren, según los lineamientos de la Organización de la Naciones Unidas (ONU) que al hablar de 'jóvenes' hablamos de personas de entre 15 a 24 años, pero para el caso de México se considera el rango de edad de entre 12 a 29 años. "La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias", Buenos Aires. Recuperado de http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/doc1202813603.pdf.

y/o 'poseer' como máxima para ratificar la existencia humana, a otros y otras, cada vez más jóvenes les destruye.¹¹⁶

Es urgente buscar responder a cuestionamientos como los que Rossana Reguillo (2013)¹¹⁷ se plantea, tales como:

¿Qué significa ser joven hoy? ¿Cuáles son los territorios, los deseos, los miedos, las apuestas, las alianzas, las prácticas en que se despliegan sus anhelos? ¿Cómo aproximarse a la comprensión de los universos en los que emergen nuevas culturas organizativas –incluyendo el crimen organizado-, comunicativas, políticas, a través de las cuales millones de jóvenes buscan incorporarse de formas alternas a las que les propone un sistema injusto e inequitativo? (P.137).

La búsqueda de respuestas y plantearse nuevas preguntas en los diferentes ámbitos de la vida pública, laboral, académica y educativa. Ejercicio indispensable ante la emergencia social y debacle de las instituciones y del estado benefactor que contrario a su adjetivo ha colocado en bandeja de plata los cuerpos de nuestros jóvenes a organizaciones criminales, que han aprovechado la disyuntiva y momento histórico de México para dirigirse a éstos, coaptarlos y desecharlos.

Combate a la delincuencia y crimen organizado

Durante las administraciones de los presidentes Felipe Calderón de México y de George W. Bush (2006-2012). En diciembre del 2008 se firmó la Primera Carta de Acuerdo sobre la Iniciativa Mérida,¹¹⁸ en donde a manera de cooperación y reconocimiento de responsabilidades compartidas entre ambas naciones estos dos países trabajarían

¹¹⁶ Vale acercarse a las tesis planteadas al respecto del 'tener' que hace Erick Fromm (2002) ¿tener o ser?, publicado por el FCE. México. Entre ellas, lo que propone como el modo de tener, el cual tiene como base a la sociedad adquisitiva y la necesidad de poseer y de sentir nuevos estímulos, porque los viejos se agotan pronto. Poseer personas, es uno de los estímulos frecuentes para ratificar el poder.

¹¹⁷ "Jóvenes en la encrucijada contemporánea: en busca de un relato de futuro" Conferencia sobre culturas juveniles emergentes en el marco de la asamblea Plenaria del Consejo Pontificio de la Cultura, celebrada del 6 al 9 de febrero en Guadalajara, Jalisco en DEBATE FEMINISTA. Voces de jóvenes. Año 24, Vol. 48. octubre 2013. Pp.137-151.

¹¹⁸ Esta iniciativa es el formato con que se presenta en México, lo que fue en el Plan Colombia, durante el Gobierno de Álvaro Uribe Vélez. Cabe señalar que el entonces jefe de la policía colombiana, y quien fue identificado por sus mortíferas intervenciones en aquel país, funge ahora como asesor externo del actual gobierno federal. Ver Mastrogiovanni, Federico. (2014) Ni vivos, ni muertos. La desaparición forzada en México como estrategia de terror. Grijalbo. México.

conjuntamente para contrarrestar la violencia ocasionada por las drogas que amenaza a los ciudadanos en ambos lados de la frontera. La alianza continuó en los gobiernos de los actuales presidentes de estas naciones: Enrique Peña Nieto por parte de México y Barak Obama por el de Estados Unidos. Las medidas se fueron delimitando hasta constituirse 4 pilares, u objetivos. Éstos son:¹¹⁹

- 1.- Afectar la capacidad operativa del crimen organizado
- 2.- Institucionalizar la capacidad para mantener el Estado de derecho
- 3.- Crear la estructura fronteriza del siglo XXI
4. Construir comunidades fuertes y resilientes.

Me interesa retomar y mostrar textualmente en qué consiste el segundo pilar:

Aumentar la capacidad de los órganos mexicanos encargados de la seguridad pública, fronteras e instituciones judiciales para mantener el estado de derecho. Los programas de la Iniciativa Mérida fortalecerán las capacidades de instituciones clave para mejorar controles internos, continuar con la profesionalización de la policía y las fuerzas armadas y -llegó al punto que me interesa señalar- *reformar los centros penitenciarios e implementar la reforma del sistema penal de justicia*.¹²⁰

Con base en lo anterior, se generaron, entre otras, las siguientes acciones para lograr este segundo pilar y que impactan directamente al objetivo de esta investigación:

1. Acreditar las instalaciones de las cárceles del país. Siguiendo los acuerdos firmados de la iniciativa, la Asociación Norteamericana de Correccionales (ACA), es la encargada de evaluar las cárceles mexicanas desde el 2008, teniendo 'el objetivo de que el sistema correccional muestre respeto, restauración y verdadera rehabilitación; para cumplir con los nuevos estándares internacionales'.¹²¹

En este sentido, para enero 2017, los C.P.R.S. del Estado de México que cuentan con dicha acreditación son:

¹¹⁹ Ver. Documentos informativos de la Embajada de los Estados Unidos en México. www.mexico.usembassy.gov

¹²⁰ Las negritas son mías con el fin de enfatizar que, si bien se piensa en la reforma del sistema de justicia penal y se busca reformar los centros penitenciarios, esto último no se ha percibido aún. Basta con el observar en las tablas de población reclusa cómo se eleva hasta en un doscientos y trescientos por ciento la cantidad de presos con respecto a la capacidad de los C.P.R.S. Tampoco se observan renovaciones en las áreas de las diferentes áreas técnicas, entre otros puntos de visibilización con necesidad de restauración, mejora, etc.

¹²¹ <http://www.moreloshabla.com/nacional/carceles-de-mexico-son-certificadas-por-estados-unidos/>. 25 de enero de 2017.

- La Penitenciaría Modelo en 2009, Otumba Nuevo-Tepachico.
- La Escuela de Rehabilitación para Menores: 'Quinta del Bosque', Valle de Bravo y Texcoco en 2015.
- En el último trimestre del 2016, comenzaron los preparativos en el recién reconstituido reclusorio femenino de Otumba Centro.¹²²

2. La Iniciativa Mérida asignó un presupuesto para apoyar a México en la transición hacia el nuevo sistema de justicia penal. Que si bien, alude a intercambios entre procuradores de justicia estatales, asesoría para laboratorios, forenses, entrenamientos, acreditaciones, equipo y seminarios para estudiantes y profesores de la carrera de leyes; implica a su vez la *rigorización de la pena: aumento en los años de sentencia y en la revocación de beneficios.*¹²³

3. En el tercer punto, la Iniciativa, proporcionará asistencia para profesionalizar a las instituciones mexicanas de aplicación de la ley a nivel municipal, estatal y federal, así como a sus unidades especializadas de investigación. Punto que alude solamente al entrenamiento y desarrollo de instructores de policía federal y estatal.

De tal suerte que ante la falta de direccionar acciones hacia el personal que labora cuarenta horas a la semana en las diferentes áreas técnicas y que son quienes realizan las tareas del tratamiento penitenciario con las reclusas y reclusos, es urgente hacer visible esta desatención.

Consecuencias no visibilizadas ni atendidas en la lucha contra del delincuencia y crimen organizado al interior de las cárceles

En contraste con el segmento anterior, vale referir que el incremento en los años de sentencia y la revocación de beneficios, de acuerdo a las reformas en el código penal comenzaron a finales de la década del dos mil. Por ende, el ingreso a los centros preventivos y a la Escuela de Rehabilitación de Menores, entre el 2009 y 2015, se incrementó. Basta con recordar que los centros penitenciarios albergan a 10, 816 personas

¹²² A decir, de la Directora del Núcleo Escolar de este centro de reclusión femenino, se programaron los meses de enero y febrero 2017 para llevar a cabo la revisión de lo que se llevaba para ese momento y poder determinar si se continuaba con el proceso.

¹²³ Las cursivas son mías, con el fin de enfatizar uno de los puntos de partida de esta tesis.

adicionales a lo que es su capacidad, lo cual enfatiza la condición de hacinamiento y deshumanización.¹²⁴ Se dictan sentencias que van de los 50 hasta los 300 años de cárcel.¹²⁵ En suma, la reforma penal, así como los puntos referidos de la Iniciativa Mérida son más bien elementos que confrontan e incluso niegan en su ejecución la promesa de reinserción social.

El nivel de incongruencia y grado de castigo siempre ostensible de la prisión, no solo se ha incrementado en el ejercicio de su poder hacia dentro, con los privados de la libertad; sino que, en este afán de reformar el sistema penitenciario, se han ampliado instalaciones carcelarias, han crecido a lo ancho y hacia arriba. Los C.P.R.S. pequeños, con capacidad para 359 personas como es el caso de Cuautitlán, ha ampliado sus instalaciones hacia arriba. Al 15 de abril 2015 contaba con una población de 1, 071, es decir opera con una población al triple de su capacidad, siendo 99 estas, mujeres.¹²⁶

El incremento en la sanción del castigo por el delito cometido ha sido uno de los 'logros' de los gobiernos mexicanos referidos, y como era de esperarse, la respuesta de quienes los ejecutaban no se hizo esperar, el exceso de violencia y sanguinaria forma de hacerlo ha sido ya por casi una década, la firma de grupos en pugna.

Una actuación consecuente y visible a lo planteado con la Iniciativa Mérida en cuanto la profesionalización de cuerpos policiacos y aplicación de nuevas leyes o la certificación de cárceles, sería, sin lugar a dudas: una renovación del tratamiento penitenciario. En ningún momento se toca a la figura de ningún técnico penitenciario. Esto muy probablemente representaría una acción más eficaz y eficiente, lo cual haría volver la mirada los modelos de atención de estas áreas al interior de los reclusorios y sobre todo a las necesidades de actualización profesional, gestión administrativa y desarrollo y atención personal de los y las técnicas: psicólogas, trabajadoras sociales, médicas, y propiamente al personal de custodia y área laboral.¹²⁷ Valdría la pena, revisar los manuales de

¹²⁴ Ver estadísticas desglosadas por centro presentadas en el capítulo 1 sobre población reclusa en los C.P.R.S. del Estado de México.

¹²⁵ Ver Código Penal del Estado de México 2015.

¹²⁶ Este centro está ubicado en la cabecera municipal de Cuautitlán de Romero Rubio al norte del estado. A un costado está la presidencia municipal y los juzgados de índole penal.

¹²⁷ Cabe señalar que los docentes reciben escaso apoyo de material didáctico, en un 80% o en algunos centros al 100%, los docentes son los que solventan los gastos en material, hojas, tinta para su impresora (que ellos llevan), cuadernos, lápices, incluso colaboran en el vestuario de alguna

procedimientos, entre otras tantas necesidades de base como materiales, escenarios de atención, etc. Lastimosamente, se ha enfocado únicamente la atención al fortalecimiento de cuerpos policiacos, endurecimientos de las sentencias y ampliación y construcción de prisiones.¹²⁸

A manera de cierre

Las prisiones, a decir de Foucault (2001), no disminuyen la tasa de criminalidad. No modifica el hecho el que se multipliquen, amplíen o se transformen, la cantidad de crímenes y criminales aumenta vertiginosamente, así como el número de quienes reinciden. El proceso penal, la sentencia y la experiencia de la vida carcelaria, producen y reproducen 'el sentimiento de injusticia' en un preso, y acusan a quienes imparten la justicia por lo vivido, lo que genera también un resentimiento social. Sobre todo, cuando se observa a toda luz la negligencia en los juicios, y el encarcelamiento simplemente por cumplir cuotas, en donde quienes menos tienen son criminalizados.

Cómo pensar en una 'reinserción social', término de moda, después de dejar atrás el de 'readaptación', si la prisión en su origen tiende a favorecer, fortalecer y a incrementar la creación de grupos delincuenciales. La forma en que están recluidos, hacinados, minimizados, castigados, anulados y estigmatizados; evidentemente no les provee de herramientas, personales, laborales que les ayuden a rehacerse como cuerpos erguidos y reconfigurados para hacer frente al escenario social con el que se encontraran al salir de prisión.

Los y las docentes como parte del cuerpo técnico que colabora en pro de esta reinserción social, viven en constante lucha con lo que pasa a su alrededor al interior de las prisiones. Se vive 'bajo fuegos cruzados': el de la prisión como institución totalizante y la de

actividad cívica o sociocultural. Cuando solicitan apoyo, la respuesta frecuente es: 'se les paga bien, les corresponde a ustedes sufragar esos gastos'. En el caso de los trabajadores sociales, terminan pagando sus viáticos para hacer las visitas a las familias de los internos. Cada área puede enumerar una larga lista de necesidades de primera mano y de las necesidades en que se fundamenta el objetivo como parte del 'tratamiento penitenciario'.

¹²⁸ Como es el caso, entre otros, de la prisión construida en la comunidad de Michapa, en Coatlán del Río, en el estado de Morelos; inaugurado en diciembre 2015. <https://www.launion.com.mx/morelos/zona-sur/noticias/69928-contrataran-a-dos-mil-personas-para-el-cefereso-femenil.html>

las y los reclusos, quienes en un alto porcentaje reproducen el castigo para seguir haciendo más cárcel.

El cuerpo docente penitenciario desde las aulas de los Núcleos Escolares de cada una de las prisiones del Estado de México, tiene como misión desde su modelo educativo, trabajar con una visión y estatus de personas a los reclusos, y no como delincuentes y criminales. Pero ¿cómo hacer, si la cárcel se encarga cada día de anular esa idea en los reclusos y reclusas? La práctica educativa, es un ejercicio arduo, fronterizo, rasposo y árido. En el siguiente capítulo las y los docentes comparten y analizan experiencias de su práctica educativa, teniendo como marco laboral lo expresado en este capítulo.

Capítulo 3. Las aulas de los núcleos escolares: fronteras y límites en los espacios de castigo

El presente capítulo pretende mostrar y analizar diversas experiencias de la práctica educativa de los y las docentes penitenciarias. Se conceptualizan las aulas de los Núcleos Escolares como espacios fronterizos de la educación; así como las tensiones y torsiones corporales, cognitivas, lingüísticas y de género, que, como actor de la educación en este ámbito, produce el docente.

Palabras clave: Experiencia, práctica educativa, núcleos escolares, aulas, espacios fronterizos, tensiones y torsiones

Para recuperar la experiencia de la práctica educativa de un espacio como la cárcel, me propuse organizarla en tres escenarios: el sistema penitenciario, los núcleos escolares y el docente penitenciario, constituyendo cada uno, un eje discursivo. En los dos primeros capítulos he pretendido mostrar no solo cómo surge 'lo educativo' a través del Modelo de Educación Penitenciaria 'Estado de México' (MEPEM); y la figura del Facilitador Educativo o docente penitenciario como lo he identificado en esta investigación; sino también algunas características del contexto social y carcelario; que ha promovido la constitución de quien he denominado: 'nuevo tipo de recluso'. Esto, desde el marco de las implicaciones de la reforma jurídica penal en el espacio educativo de la prisión.

Corresponde abordar ahora la experiencia de la práctica educativa de los y las docentes penitenciarias, partiendo de que funge como puente entre los tres escenarios definidos, acompañándola con testimonios, los cuales nos ofrecen diversas miradas de su quehacer pedagógico para repensar y reflexionar.

- Punto de partida

Una constante como resultado de las charlas informales y de pasillo con las y los docentes cuando visité los centros penitenciarios al hacer las entrevistas, fue que mantenían la esperanza en la educación y en su idea sobre que la o el recluso es primero

un ser humano, a pesar del contexto de mayor violencia carcelario, refirieron, y de la violencia en las calles, la cual se ha recrudecido en los últimos diez años.¹²⁹

La concepción de la idea del ser humano, fue la pregunta con la que comencé la entrevista a docentes, de inicio porque es un concepto esperanzador común en su discurso y después, porque facilitó la conversación en términos de confianza. Este planteamiento me pareció relevante en función de lo dicho por Paulo Freire (2004) con respecto del análisis de la práctica educativa, en donde refiere que “no es posible andar sin esperanza (...) Por eso no es posible concebir un luchador (educativo) desesperanzado”. En este caso, pensar no sólo en la lucha por la educación en un espacio de reclusión; sino, también y como sentido de encontrar en la persona que delinquiró, el origen de su existencia: ser un ser humano.

Podríamos iniciar una discusión sobre cómo utilizar este concepto, si pensamos que hay quienes han padecido en carne propia extorsiones u otros actos delictivos o por lo presentado en las noticias, en donde se observa cómo con lujo de violencia se cometen crímenes. Incluso, docentes que laboran en las prisiones no han quedado exentos de estos abusos. La confrontación ante estos hechos y el sentido/convicción de su labor educativa en las cárceles, sucede.

Uno de los docentes me compartió que en el trayecto entre el centro penitenciario donde labora y su casa, fue alcanzado por un vehículo de donde descendieron tres sujetos, que le hicieron bajar de su auto, le quitaron su celular, tarjeta de débito, su lap top, la batería de su auto y la llanta de refacción; lo más increíble, lo refirió así, ‘es que, al siguiente día, a pesar de ese evento, caray, me fui a trabajar al centro’.

El concepto con el que se trabaja sobre la idea de ‘ser humano’, se ha incorporado en el pensamiento docente. Observé que hacer referencia a esta idea, posiciona también a los y las docentes en dos dimensiones cuando se tiene una experiencia como la compartida: primero, se pasa por las emociones: el enojo, la rabia, la impotencia por haber sufrido una pérdida a manos de la delincuencia por haber sido objeto en un asalto o robo; y segundo,

¹²⁹ Recordé el epígrafe que utilicé en mi tesis de maestría, que hace alusión a lo que ofrece el área educativa a los presos, para que se reconstituyan como sujetos pedagógicos y sociales, y ya no como sujetos del delito; reza así: ‘lo que me sorprende es no haber abandonado por completo mis esperanzas, que parecen absurdas e irrealizables, y, sin embargo, me aferro a ellas a pesar de todo y sigo creyendo en la innata bondad del hombre’. Tomado del libro del Diario de Ana Frank. Frank, 1985. Planteamiento que me sostiene para continuar mi lucha, desde lo académico, al interior de las prisiones, particularmente desde los Núcleos Escolares y desde la educación.

levantarse al siguiente día, y continuar pensando de que se trabaja con personas no con delincuentes y criminales. Tal como lo refiere la maestra B, cuando en uno de los encuentros manifestó su coraje, su tristeza y dolor por el hecho de que un ser querido fue presa del crimen organizado, 'lo levantaron' (secuestraron) y hasta el momento de nuestra conversación, no tenían noticias de él.

La maestra B, fue una de las más participativas en todo este proyecto, la que siempre llegaba puntual a las citas, la que se esforzaba por cumplir lo solicitado, y por lo referido como su motivo de participación: 'mi compromiso es con mi labor y con las personas'. Lo que me remitió de nueva cuenta al pensamiento de Freire, particularmente a su texto: 'pedagogía de la esperanza' (2007:95):

El sueño de la humanización, cuya concreción es siempre proceso, siempre devenir, pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc., que nos están condenando a la deshumanización. El sueño es así una exigencia o una condición que viene haciéndose permanente en la historia que hacemos y que nos hace y rehace'.

Esta postura freiriana, la escuché en varios momentos y en diferentes cárceles del Estado de México. A mi juicio, es una bandera para su labor cotidiana en las aulas. Escuchemos algunas de las respuestas que me dieron las y los docentes cuando les pregunté sobre su percepción de 'ser humano' y 'ser recluso':

Maestra Z.

Aquí están porque son delincuentes, porque cometieron un delito...pero no es cierto. También sabemos que hay quienes están aquí por 'pagadores'¹³⁰ y otros porque solo los trajeron, por cumplir cuotas de entrega de captura...si te vas a la parte humana, hay un gran ser humano, con grandes valores interiores. Nos percatamos de esa gran parte que tiene la gente cuando tocas a su familia. Aquí usan máscaras para que sobrevivan a este espacio. Todos vienen de una madre, tienen hijos, esposa o esposo. Cuando venimos hacer actividades en fin de semana vemos cómo conviven con esa familia y ahí tocas esa parte'.

¹³⁰ 'Pagador', es el nombre de quien ingresa a la prisión sin ser culpable del delito cometido. Puede ser que lo incriminaran y entregar a alguien por mera estadística para cumplir cuotas de detenciones, o porque se elige (o castiga) a un miembro de una banda y así dejar a quien organiza los actos delictivos afuera con la ventaja de que no lo busquen las autoridades. O hay 'pagadores' o 'pagadoras' que por voluntad propia acceden a serlo, con la idea de que siguen siendo parte de esa banda, por tener un estatus en la misma o en el caso de las mujeres, porque son las novias de los líderes. En su mayoría son abandonadas/os a su suerte una vez que están dentro de la cárcel.

Maestra Y.

Todas las personas tienen derecho a una vida mejor, y no es que viva en un mundo de caramelo, pero creo en la readaptación, en que sí hay posibilidad de que una persona que cometió un delito o se vieron obligados en una situación, y a veces hasta inconscientemente llegan a ese lugar y caen. La línea es muy delgadita entre estar libre y estar adentro. Hoy yo lo veo de otra manera y si escucho a alguien que dice: 'ese es un delincuente', le digo que mejor se calle. Sí, ha cambiado mi percepción a partir de mi trabajo en la cárcel, porque yo comencé en la docencia en educación primaria, y cuando yo llegué acá, pensaba que me miraban feo, yo los descalificaba por estar aquí, los juzgaba... de qué sirve vestirse de una manera, muy mona... si estas juzgando. Ahora ya no, llevo en esto trece años.

El discurso de los y las docentes, bajo este sentido, se mantuvo en las quince entrevistas realizadas, desde quienes tenían tres meses en el sistema,¹³¹ hasta quienes llevan treinta o treinta y cinco años en éste.

A nivel de comparación en la percepción sobre 'ser humano', formulé otra pregunta: ¿cómo entiendes el ser recluso? Las respuestas coincidieron de prisión en prisión mexicana. Al contestarme hacían alusión a que no son 'reclusos', sino que 'están en internamiento', 'son internos'¹³², 'son personas privadas de su libertad y de muchas cosas'; refería la **maestra X** y continuó:

Las personas que están en reclusión no pueden estar completamente aisladas. No son un punto, son parte de la sociedad, de un grupo social. Estar en internamiento es el despertar para muchos, pero no de todos. Es una persona que necesita ayuda, apoyo tanto psicológico como educativo, irlo guiando, enfocando, necesita un desarrollo integral.

Las respuestas coincidieron en esta línea, pues: 'al estar privado de su libertad, ya son señalados y sin oportunidades laborales', o que 'son personas, seres humanos en construcción, en búsqueda de sí mismos y que a veces tienen que llegar a la cárcel para saber quién son y hacia dónde deben ir'. La **Mtra. S** comenta:

¹³¹ 'Sistema', es el nombre con el que suelen referirse los docentes al Sistema Penitenciario. Término que será frecuente en sus testimonios y en mi redacción de esta tesis.

¹³² Recluso, término discutido con mi asesora, en tanto que el hecho de cambiar un 'término', no implica necesariamente que se cambie la condición, y en este caso, el concepto de prisión o cárcel, en donde se esté recluso o internado. Las prácticas infligidoras de castigo al interior de estas instituciones se mantienen, y ante las modificaciones por la reforma jurídica penal se han fortalecidos, de tal manera que decidimos ocupar dicho término.

Yo no veo diferencia alguna, porque eso es suponer que nosotros somos los buenos y ellos los malos. Pienso que son personas que han tomado decisiones diferentes y han elegido otro tipo de experiencias. El que esté ahí, no impide que tengan cosas favorables, habilidades, destrezas. Ser recluso, es una etiqueta, ellos ya fueron juzgados y no me corresponde a mí hacerlo.

Solo un docente respondió en la siguiente dirección:

Ser un recluso es haber vivido una vida distorsionada desde la infancia, desde el seno familiar, muchas veces desde el padre y la madre ya se distorsionaron... y me he dado cuenta que no siempre se puede romper esa distorsión porque es un estilo de vida... no tienen estudios, familia o entorno social adecuado, están carentes de oportunidades y cuando salga va a seguir exactamente haciendo lo mismo.¹³³

De acuerdo a Freire (2004) este sería un ejemplo de la 'ideología inmovilizadora, fatalista, según la cual no tenemos nada que hacer y es inmodificable'.¹³⁴ En contraste, los primeros testimonios, se leerían también desde la perspectiva freiriana¹³⁵ como docentes que aún desde 'la esperanza jaqueada', no bajan los brazos.

Desde mi formación psicosocial, pienso que es a partir de la percepción del otro o de los otros que se establece la forma de interactuar y, por otro lado, tengo la convicción de que si no existe un para qué (luchar), no habría nada que hacer. Sobre este punto desde el ámbito educativo Rockwell (1985) refiere: 'el docente obtiene a partir de la experiencia una sensibilidad general, empírica hacia los procesos de interacción personal en la escuela (...) lo más importante que sucede en ésta, es el resultado de la interacción entre personas'.

Lo anterior, me hizo recordar a quien me entrevistó para ingresar al sistema penitenciario: la maestra T, quien tajantemente me aclaró que, si aceptaba el trabajo, implicaba entender la idea de que trabajaría con sujetos, con seres humanos, no con delincuentes o criminales, que esa sería mi mejor protección para realizar mi labor y así fue.

¹³³ El docente P, quien ofrece este testimonio, ha sido identificado como el 'quejoso' del sistema, no está a gusto, manifiesta su enojo, pero espera su jubilación, o un mejor centro (de acuerdo a lo que él piensa que pueda serlo) donde trabajar. Se mantiene aislado. Expresó no sentirse valorado, pero que en tanto esté ahí, trabajará aún con todas las limitantes.

¹³⁴ Ideología que no compartía y de la cual expresaba estar cansado de escucharla a través de frases como: 'qué le vamos hacer, la realidad es esta'. Ver. Freire, Paulo (2004). El grito manso. Siglo XXI. Buenos Aires.

¹³⁵ A la cual me cño, entre otras, para el análisis de la información de esta tesis, y particularmente para los capítulos 3 y 4.

La constante y coincidencia en los testimonios en la bina: ser humano-recluso (sujeto del delito), en tanto percepción, es que no se puede desligar uno de otro, lo cual se observa en esta investigación como la base de la construcción de la práctica docente en el cuerpo docente penitenciario.

Conforme escuchaba sus respuestas, me comencé a cuestionar si lo que yo consideraba una bandera de lucha y para sostenerse en su labor (la idea del 'recluso como ser humano'), es un discurso de convicción por su práctica educativa o ha sido incorporado a partir de su ingreso al sistema y solo se reproduce.¹³⁶ A decir de Martha Zapata (2016):

La idea que manejan del ser humano, es un discurso moral que viene (posiblemente) de un Estado Penal y que circula, lo han incorporado, pero no es propio. Puede ser que hay gente trabajando ahí porque no tuvo otro lugar y ahí la retomaron. Por lo que podría haber sido utilizado solo para las entrevistas.

En este sentido pienso que se juegan dos posibilidades: la primera es que sí puede ser un discurso reproducido por las y los docentes, a juzgar incluso por lo dicho por quién me entrevistó al ingresar al sistema; además de lo que se dice al respecto al interior del Departamento de Servicios Educativos, que va en la misma línea. Una segunda posibilidad, la pienso desde el perfil del docente que labora en los Núcleos Escolares, pues más del 50% son egresados de las escuelas normales, en las cuales se maneja en su discurso de formación ideas como: 'el maestro es un profesional que destaca por su vocación de servicio', 'tiene interés de atender a poblaciones vulnerables o de escasos recursos económicos o bien, que viven en poblaciones rurales'. Idea que se ve reforzada por el discurso institucional penitenciario desde su promesa de readaptación, ahora llamada de 'reinserción'.¹³⁷

¹³⁶ Punto de reflexión que coincidió con lo sugerido por la Dra. Martha Zapata durante la exposición del capítulo en el seminario 'Discutiendo el género', que dirige conjuntamente con la Dra. Teresa Orozco en el Instituto de Estudios Latinoamericanos, de la Universidad Libre de Berlín. Sesión del 28 de abril 2016.

¹³⁷ Valdría considerar otras variables por las que se ingresa a estudiar en este tipo de institución educativa. Por mencionar algunas: es la única opción para continuar estudiando ya sea por razones económicas, por la cercanía a su lugar de residencia al vivir en provincia y en pueblos pequeños, o porque se idealiza el ser maestra o maestro. De acuerdo a datos del INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa), en su Informe 2015: 'Los docentes en México, presentado al Senado en donde destaca: que tres de cada cinco estudiantes de las Escuelas Normales, provienen de familias cuyos ingresos están por debajo de la línea de bienestar (definida por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social). Otro dato a resaltar es que el 60% de los egresados de las Escuelas Normales del país, carece de perfil idóneo para ser maestros y que, a su vez, el perfil de los

No dejo de lado el hecho de que una vez ingresando a este sistema educativo, adquieren una plaza laboral que les permitirá contar con una pensión de jubilación. Esto es un fuerte motivo para quedarse a trabajar en este ámbito, y, con el tiempo por costumbre o por reproducción de discurso institucional se incorpora en el propio a manera de habitus. A su vez, lo anterior, se constituye como otra vía para entender las actitudes y su compromiso docente, lo cual orienta la delimitación de territorios, fronteras y límites en el desarrollo de su práctica educativa.¹³⁸

Territorios, límites y bordes en el quehacer educativo penitenciario

En la promesa de reinserción, se inserta la figura docente: mujeres y hombres que interactúan, conviven nueve horas diarias de lunes a viernes, y en fechas festivas del calendario. El espacio destinado al área educativa funge como territorio, no solo escolar, sino también para la creatividad, la imaginación, la discusión, y para la construcción de códigos lingüísticos, corporales, cognitivos y afectivos entre el cuerpo docente y las y los reclusos.

Cada día, no sólo se exponen los contenidos de los diversos niveles educativos, se exponen también las presencias de sujetos, quienes convergen en las aulas, sus emociones: la tristeza, el enojo, el temor, el desagrado, sus frustraciones, la alegría; las posiciones jerárquicas y subalternas, los saberes locales, los discursos de resistencia a la cárcel y discursos prisionizados. Todo esto es encarnado no solo en los cuerpos reclusos de los presos; sino también en los cuerpos de los y las docentes.

Una constante que se aprecia en la docencia es la presencia femenina y en la escuela de la cárcel no es la excepción.¹³⁹ En este orden, las mujeres hacen el 63.6% de la

docentes formados en estas escuelas, no les proporcionan conocimientos suficientes para esta labor. Acceso a través de: <http://www.excelcior.com.mx/nacional/2015/04/10/1018020>. Consultada el 11 de mayo 2016.

¹³⁸ Es conveniente decir aquí, que las condiciones de permanencia laboral en el Sistema Educativo Penitenciario, se han desvanecido, ante la implementación del 'Control de Confianza' en todos los servidores públicos de esta entidad en 2014. Cualquiera puede ser despedido al no satisfacer alguna de las pruebas dicho control.

¹³⁹ De acuerdo a los datos del INEE en su Informe 2015 sobre los Docentes de México, en relación con las características personales de los maestros, se indica que en el ejercicio de la docencia predominan las mujeres: 93% en preescolar, 67% en primaria y 53% en secundaria son mujeres. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/1/240/P1I240.pdf>

población docente en las prisiones. Por lo tanto, los varones reclusos tienen mayor posibilidad de contacto con una mujer como maestra, lo cual tiene sus beneficios y sus desventajas en el cuerpo docente en general como veremos.

Uno de los cuestionamientos que se colocó en relieve a través de las entrevistas, fue: ¿Qué y cómo se vive el ser docente mujer y docente varón en las aulas de las prisiones? Para buscar respuesta, aludo a la categoría de género como concepto central en esta reflexión, en tanto que en la vida cotidiana se le atribuye un sentido social y permite crear palabras para designar las relaciones, las prácticas, e incluso los sentimientos y actividades laborales. Lopata y Thorne (1976) refieren que a partir del uso de las palabras: 'roles sociales' se asigna o se permite la entrada a un campo específico, en un círculo social específico y señalan derechos y deberes normalmente requeridos para que la función del rol se lleve a cabo.

En este sentido, a partir del número de mujeres docentes en la cárcel, durante las charlas en los núcleos escolares, pregunté ¿cuál crees que sea la razón de que haya más mujeres que hombres en el sistema penitenciario? Estas fueron algunas respuestas:

Mtra W.

Yo me he preguntado ¿por qué más mujeres cuando corremos más riesgos? Más que se ha dado que las profesoras interactúan demasiado con los internos y se llegan a dar relaciones de pareja. Entonces ¿por qué el departamento continúa ingresando mujeres en lugar de hombres? Yo creo que es complicado el control que puedan tener los profesores sobre los internos. Por ejemplo: 'contigo maestra a lo mejor me calmo'. Pero ¿dos hombres? Le miento la madre y hasta me le voy encima. Creo que esa sería una razón.

José Olavarría (2005:145) expresa que las relaciones entre hombres y mujeres, entre los propios hombres y entre las propias mujeres, a partir de su asignación de género, se establece las posiciones que ocupan, los espacios en los que organiza a los individuos, distribuye los recursos para el ejercicio del poder, asigna atributos, especialización, normatividad, valores, jerarquías, privilegios y sanciones. Continúa expresando la **Mtra. W:**

Otra razón que pienso y creo está muy bien analizadito (de parte de las autoridades), es porque finalmente eres mujer... digo lo enfocamos en la mamá, que controla, ahí con ciertas funciones que podemos tener las mujeres y que por eso les conviene más mujeres, pero también es contraproducente. Por lo que se está dando, entonces

¿porque siguen contratando mujeres y no hombres? Yo creo que es porque las mujeres tienen un poquito mayor de control, o con ellos entran en menos complicaciones físicas, aunque claro, verbales claro que les entramos y de que se dan se dan.

La idea de que uno de los espacios de desarrollo profesional para las mujeres, a través de la historia es la docencia, se cruza con la imagen que refiere sus atributos socialmente construidos y que son internalizados en el cuidado del otro y, que a la vez por lo expresado por la maestra W, se ven reforzados en la cantidad mayoritaria de mujeres en la docencia penitenciaria.

‘Lo propio de las mujeres’ y ‘lo propio de los hombres’, conceptos normativos a los que alude Scott (1996) para diferenciar y definir el género se manifiestan al proponer las significaciones de la simbolización que se les adjudica, ante lo cual el rechazo, la crítica, las disputas, van determinando las relaciones que se producen desde la mujer hacia los hombres, de los hombres hacia las mujeres y de mujer hacia la mujer como del hombre hacia el hombre.

Desde el discurso de Bourdieu (1988), este tipo de determinismos en las relaciones en la forma de relacionarse deviene de los ‘habitus’, recordando que estos son entendidos como ‘el conjunto de relaciones históricas en esquemas mentales y corporales vistos u observados en el lenguaje y en la cultura y que son incorporados en éstas, reproduciendo así el discurso socialmente aceptado’.

Este papel de alguna manera ‘maternal’, de protección y de control tiene otro cruce con la idea de la docente como mujer, en tanto la posibilidad de relacionarse con el recluso como pareja, de ahí que retomo lo expresado por la **Mtra. Z:**

No sé si sea bueno tocar este tema o no tocarlo... yo cuando estaba en la normal, mi grupo era de 30 personas, 27 mujeres, 3 hombres. Muy pocos hombres van a buscar trabajo a estos lugares. Ninguno de los tres solicitó trabajo aquí. Adentro del sistema (penitenciario), me doy cuenta que contratan a pura mujer, pero hay problema, que dicen que nosotras como mujeres que estamos allá adentro emocionalmente nos involucramos con los internos, hablo de relación de pareja. Decían ‘ya no vamos a contratar a maestros de la normal, porque siempre es lo mismo’ y hablaban de esta situación que es la realidad y está pasando. Pero lo han permitido. Afuera y antes la maestra era admirable, pero ahora, discúlpame la palabra,

pero ahora no te bajan de puta ahí. Dentro del sistema, ya no ves más allá, ya lo ves tan normal, necesitas a alguien que venga y te diga yo veo esto. ¡Qué malo que no se llegue a percibir eso de verdad!

La reproducción de símbolos culturalmente disponibles, como elemento diferenciado del género, se observa ante la dicotomía de percepción de la docente como 'maestra', como figura de autoridad y de respeto, versus 'la puta', la novia del preso número tal, el más chingón por 'tener como su chava' a quien veían como intocable. Se cruzan líneas, se cruzan fronteras y delimitan así nuevos territorios: el del cuerpo del docente o la docente en cuestión.

Este contacto por las autoridades sabido, pero no reconocido públicamente, me lleva a plantear preguntas como: ¿se utiliza la figura femenina (cuerpo) docente como mecanismo de control de los reclusos?, ¿las políticas de contratación consideran esta variable al ingresar un docente a trabajar en la prisión?

He podido observar dos formas de actuación de las autoridades cuando sucede un involucramiento sentimental: a) despiden a la maestra o maestro y b) trasladan a la reclusa o recluso. Lo dicho por la maestra W me hace pensar en el manejo y control del uso de drogas que se vive también en las cárceles;¹⁴⁰ el objetivo es tener contenta y en calma a la población. Esto en paralelo, me conduce a pensar que la presencia docente femenina funge también como un dispositivo disciplinante para mantener en calma a los reclusos, a través del poder percibir el aroma de perfumes, el aroma propiamente de mujeres o en el simple hecho de mirar un cuerpo femenino, su conducta y ademanes.

De acuerdo a esta reflexión y de manera paradójica, se vive el ocultamiento del cuerpo, al hacer uso de una bata como requisito para trabajar al interior de las prisiones. El personal de las áreas técnicas usarla diariamente desde que ingresan al centro. Esta prenda se convierte también, en una herramienta de trabajo. Para algunas maestras usar la bata les llevaba a pensar que desplazaba lo propiamente femenino, y para otras, no usarla estaba fuera de lugar, pues no se trata de ir a buscar admiradores. A propósito del tema la **maestra F** expresó que dejó de usar zapatillas, para no verse 'tan mona'¹⁴¹. O lo

¹⁴⁰ Acción no dicha o reconocida por parte de las autoridades, pero sí es manifestada por los propios reclusos.

¹⁴¹ Una manera coloquial para decir que se luce femenina, coqueta, mujer, aclaró.

dicho por la **maestra P**: 'mi sobrina me dijo antes de salir para el trabajo: ¿vas a ir hacer quehacer? porque no me había maquillado, ni arreglado, porque no me vio como suelo verme cuando estoy un fin de semana en casa o cuando salgo'. En el extremo hay quienes usan prendas de vestir ajustadas o cortas, procurando utilizar lo menos la bata en la medida de lo posible.

Accesos y cruces corporales: el género atravesado

¿Qué significa meter el cuerpo? Se pregunta Lorena Wolffer (2011), de acuerdo a la autora y a decir de lo compartido por las docentes, en un espacio como este, la respuesta sería que en el desarrollo de la práctica docente en las prisiones se vive una economía política del cuerpo. El cuerpo se performa y colabora en la producción de una identidad, se regula el género a través de posicionamientos hacia los reclusos en tanto su condición jurídica, en tanto una actitud maternal o una actitud femenina. Cualquiera que sea, el cuerpo, siguiendo a Wolffer, funge como territorio de acceso, de interacción, de negociación o de rechazo, en este caso con las reclusas y reclusos.

En este sentido, retomo la idea de campo de Bourdieu, para incluir uno de los análisis surgidos durante el Seminario de Género y Cultura (2014) que cursé con Marta Lamas, quien proponía: 'para que funcione un campo debe haber algo en juego y que la gente juegue, que se tengan los habitus'.

De acuerdo a lo anterior, en los Núcleos Escolares lo que está en juego es la práctica educativa, "el deseo de ser otro" de los presos y docentes; siendo ésta el vehículo de interacción con las y los reclusos y; de la negociación corporal de accesos y de vínculos. Los encuentros, cruces y direcciones de actuación, según lo expresado por las y los docentes, están permeadas en gran medida por el género, su encarnación, y por el sentido normativo institucional.

Es común que las docentes reconozcan que la sección de mujeres en los reclusorios sea escasamente visitada, atendida, procurada, visibilizada tanto por la institución carcelaria y sistema penitenciario, como por sus propias familias. Pero al referirse a ellas suele escucharse una serie de quejas sobre su comportamiento: 'todo lo toman personal',

‘de todo protestan’, ‘no hay acuerdos’, ‘hay constantes choques’, ¿por qué a ella sí y a mí no?

Algunas docentes reconocen también que a las mujeres recluidas les exigen más, son más severas y en su afán de hacer labor de convencimiento terminan por imponer sus propuestas. A este acatamiento de orden una de las maestras lo denominó como respeto, pues ‘al final hacen lo que se les pide’, refirió la **Mtra. Ñ**.

En este orden, una de las docentes entrevistadas comentó que su propuesta de trabajo educativo con las reclusas se da más en términos de que sean ‘mejores personas’. Palabras como: ‘ubícate’, ‘respétate’, ‘date a respetar’, ‘quíete’, ‘eres el pilar de tus hijos’, ‘date tu lugar’, ‘que recapaciten’; se dejan escuchar hacia ellas. Todo esto, cruzado desde un sentido moralista y el deber ser de una mujer, a decir de la maestra. Consciente o inconscientemente, se enfatiza también desde el área educativa: el castigo, a través de la culpa y el señalamiento ante los cánones socialmente establecidos para las mujeres; exigidos y valorados por otra mujer, quien en este caso tiene una jerarquía institucional.

Por otro lado, algunas maestras reconocen que son más accesibles con los reclusos y les dan prioridad, debido a que: ‘la confianza en el trabajo se da en menos tiempo’, ‘se coordinan fácilmente’ y ‘a nada dicen que no’. ‘Con los varones hay que trabajarles el cambio de actitud, que sean más responsables’, expresó la maestra U.

En tanto, la percepción de uno de los docentes, con respecto a trabajo docente y actuación hacia las mujeres, comentó: ‘hay que hacer actividades con las reclusas para que vean que sí nos importan’. Otro de los docentes expresó: ‘hacer deporte, dinámicas y convivios’, ‘trabajar con ellas dos o tres veces por semana, si no, están ahí desoladas’.

La prioridad hacia los varones, comentaban, es porque la población masculina es mayor, y a pesar de las condiciones y precariedades de las instalaciones del área educativa, se tiene cotidianamente el contacto. En tanto, con las mujeres la interacción es menor. ¿Razones? Entre otras: porque son las maestras las que deben desplazarse al dormitorio femenino, por los escasos espacios (multiusos) y tiempos de atención destinados a las mujeres, porque la población es menor a diferencia de los varones o porque es problemático trabajar con ellas. Al terminar de responder sobre si había alguna diferencia en el trabajo que hacen con ellas y ellos, una de las docentes dubitativamente dijo:

No había caído en cuenta de esta distinción que hacía, me quedo pensando... cómo exigirles un cambio de actitud a los señores (reclusos) y que sean más responsables, si uno como docente somos más accesibles y hasta condescendientes; y sí, con las mujeres somos severas, exigentes. Eso es terrible.

Quizás, podamos entender mejor estas diferencias en la atención a través de cómo piensan las y los docentes con respecto al tipo de relaciones que construyen con las reclusas y reclusos. Sigamos escuchando a la Mtra. U, quien antes de enfatizó:

La pregunta que me deja pensando -esta entrevista- es ¿cómo hago el trabajo con las mujeres, ¿cómo lo estoy llevando a cabo? ¿Qué estoy haciendo con ellas? Te puedo decir que, creo que estoy descuidando ese aspecto, y así que digo, ¡upss! No está todo bien. Es otra motivación, eso no me lo había puesto a pensar y si yo soy mujer, porqué las trato así, con esa exigencia (risas nerviosas). Eso me hace pensar: ¿qué está fallando en mí? A lo mejor estoy queriendo ser severa conmigo misma y no puedo. Me haces pensar que se continúa protegiendo y sobreprotegiendo al varón en la cárcel.

La relación de la docente con los reclusos y reclusas, como del docente, se percibe bajo las siguientes binas: *intensa y frágil-apasionante y excitante* debido a la demanda interaccional cotidiana que exige estar en constante movimiento e innovación.¹⁴² “Claro – dicen algunas maestras- es así cuando se trata de docentes que les interesa su práctica educativa, de otra manera la relación docente-alumno puede ser aburrida”.

Lo que se observa es que la forma de interacción en las aulas está permeada por cómo se concibe ser hombre o mujer, pues en la respuesta a cómo refieren su relación, la viven de forma natural, y no observan que en el diálogo cotidiano va implícita la fuerza de las exigencias del deber ser, y de lo propio de ser mujer u hombre, a partir de los roles socialmente establecidos. Más, al caer en cuenta del discurso que se usa en la práctica educativa, y “cuando somos conscientes de qué estamos haciendo, de qué enseñamos enseñando y aprendemos aprendiendo, se nos abren las puertas para salir de ese conjunto de prácticas autoritarias” (Lozano, 2014:47).

¹⁴² Binas que enuncio con cursivas para hacer énfasis en los tipos de relación que refirieron las y los docentes.

Cuestionar los paradigmas patriarcales, incorporados desde los habitus, desde el deber ser y hacer, puede ser posible. Permearlos al llevar a cabo una práctica educativa que analice y proponga al centro, en este caso a las reclusas y también los reclusos, desde un sentido humano y desee la perspectiva de género, que como vimos está ausente. Hacer a un lado esquemas en detrimento de lo femenino, o ‘cargarles la mano’ como dijo la maestra U, o como dice esta investigadora: lozas en la espalda como el pípila.

Para el caso de los varones, decía la maestra V, no alejarles del sentido de la responsabilidad al ser demasiado flexibles con ellos. La pauta está en darse cuenta de cómo desarrollan su práctica docente. Pensarla y llevarla a cabo, ahora, desde una pedagogía crítica y desde la perspectiva de género.

Tensiones y torsiones

En el proceso de redescubrir el espacio carcelario, en tanto las relaciones encerradas y ocultas, pero encarnadas; me encontré con una serie de pliegues, mensajes y contenidos ocultos entre palabras, gestos, movimientos; que los y las docentes me compartieron como momentos y situaciones que alteraban sus actividades cotidianas, la forma de interactuar con las presas y presos, y consigo mismas por los riesgos físicos y emocionales a los que se exponen.

¿Cómo hacer narrables las emociones que se hacen presentes en esos momentos en donde el contexto te pliega, sea por la explosividad, la confusión, lo oprimido, lo violento o lo cuestionable? Las situaciones tienen agencia, expresa Marisa Belausteguigoitia, (2013), se mueven, te mueven, te dicen. Apoyándome en Bajtin (1989) denomino a estos momentos como “disonantes”, pues son en el hecho, la ocasión que visibiliza lo que se ha mantenido en la oscuridad, lo que no se narra, a veces porque ya no se identifica y se piensa que es parte del estar ahí. Se naturaliza lo cotidiano. ‘Pero es lo disonante, lo que hace que hablen las voces’.¹⁴³

¹⁴³ Frase de Eva Illouz, citada por Marta Lamas, en su Seminario: Género y política 2014, durante los meses de enero a mayo. Programa Universitario de Estudios de Género-Universidad Nacional Autónoma de México.

Estos momentos disonantes, los organicé en tres, de acuerdo a lo expresado por las y los docentes, momentos de algarabía, intensidad y apatía. Estos se hacen presentes y se vivencian día a día en las aulas. Experiencias de momentos vividos que ejemplifican situaciones que les tensionan y que generan contorsiones tanto en lo emocional, como en lo corporal, pues si bien algunas actividades son planeadas, muchos eventos suceden inesperada y sorpresivamente en la cárcel, en un día de trabajo en el espacio educativo carcelario. Cada sesión, cada día es un coctel sin receta.

Momentos de algarabía

Se traduce en: partidos de fútbol, sea en torneo o en una 'cascarita', la presentación de un grupo de rock urbano como Banda Bostik, etc., o cuando llevan a peladores de lucha libre. Estos son momentos en que la población recluida se vuelca en el evento, por su capacidad hipnotizadora, y no es posible durante éste 'calmarlo'. Es tanta la adrenalina contenida más la suma del espectáculo, que de acuerdo a Freud al citar a Le Bon (2000), entre los asistentes de un espectáculo viven la transformación del hombre-masa, una desindividualización. Esto, coloca al personal técnico, directivo y de custodia en alerta máxima. Por un lado, por espacio de unas horas, ese grado de hipnotizamiento, los mantiene cautivos, cautivados y cercados en un espacio abierto como lo es el patio central (lugar común donde se llevan a cabo estos eventos) y por otro, el nervio y la tensión se mantiene presente ante cualquier acto que rompa de golpe con ese grado de atención, puede detonar en estampida, o reacción violenta. Así, sentir el poder de expresión por cinco minutos y con la adrenalina al 100% propone la transformación de ese nivel de algarabía en una agresión hacia la institución y hacia ellos mismos. Este tipo de actividades (musicales) como en las deportivas, paralizan y modifican la rutina de la prisión. Momentos en que el docente se mantiene en las periferias del espacio donde se desarrolla el evento, resguardado en el área educativa o dado el impacto previo se le pide retirarse de la institución.

En otro orden, un momento de algarabía, júbilo y emoción se presenta en las actividades artísticas de fin de curso. El maestro T compartió lo que sucedió al proponer a una de las docentes que presentara un bailable, en particular con sus alumnos de alfabetización, quienes en su mayoría eran personas adultas de la denominada tercera edad:

Le dije a la maestra C, ¿por qué no sacas a bailar a tus viejitos, y ellas dice 'no creo', pues que salen, tenían entre 65 y poco más de 70 años y todos salieron a bailar y los más jóvenes, todos los chavos vieron las ganas que le echaron los señores... en ese momento eso movió a los demás, hasta se hizo un Club de Danza, eso causó revuelo, pero como yo me fui de ahí, ya no vi, pero la maestra me dijo que hubiera visto a fulano y a sultano, felices.

Momento que sin duda genera un giro emocional y afectivo entre docentes y con las y los reclusos, les agrupa, les acerca. La presencia de una pedagogía de la mirada, de lo corporal, de la sensibilidad a partir de una coreografía de un bailable que hizo vibrar a los más jóvenes, propició la creación de un espacio como el Club de Danza, que permaneció funcionando por algún tiempo dentro de las instalaciones del penal de Valle de Bravo.

Ambos momentos los propongo también desde una pedagogía de la resistencia al trabajar en espacios de reclusión y de anulación del sujeto, pues al manifestar alegría, movilidad corporal, energía vibrante, contrapone lo oscuro, triste, y reduccionista de la cárcel. Más aún, colabora para deshacerla. Estas prácticas remiten de acuerdo a Belausteguigoitia (2013) a una toma del espacio que rompe fragmentariamente el encierro, que iluminan los espacios opacos, restringidos, los debilita.¹⁴⁴

Momento de intensidad

Sin lugar a dudas la experiencia de un motín como docente (y para cualquier persona), es un momento de suma intensidad. A decir de las docentes que pasaron por esa situación, se juegan variables como: el tipo de relación que se tiene con los reclusos, si es de cordialidad o no, si ya se ha pasado por ese tipo de experiencias y si se tiene conocimiento de cómo actuar para salir ileso y, por otro lado, la ubicación del área educativa dentro del penal, pues generalmente la escuela está en el corazón de las instalaciones. En algunos centros cerca o entre los dormitorios, o bien se deben de cruzar al menos un patio para llegar a ésta y al menos pasar por una exclusiva, pero pueden ser más.¹⁴⁵ En el caso

¹⁴⁴ Ver a Belausteguigoitia, Marisa. (2013) Pintar los muros, deshacer la cárcel. Programa Universitario de Estudios de Género-Universidad Nacional Autónoma de México. México.

¹⁴⁵ Espacio dentro de las instalaciones carcelarias que funge como puestos de control, ya sea de reclusos, docentes, alimentos, ropa, artículos de limpieza, visitas, y del personal en general. Al pasar por éstas, es un proceso que al menos ocupa de dos a cinco minutos o más. Uno se identifica, se registra, se anuncia a dónde va, con quién, qué se va hacer y en la mayoría de los casos, se espera la confirmación vía telefónica. Desde el que se ingresa a los centros es colocado un sello

del penal de Valle de Bravo la escuela está en un segundo piso, arriba de los talleres de trabajo y la cocina al final del patio.

La distancia entre una salida segura en un suceso así, puede ser resguardada o no por los propios reclusos. Son ellos quienes por alguna vía informan a las y los docentes. A frases como: 'hoy hay fiesta', 'váyanse temprano', 'no se quede tarde hoy', estas entre otras se le debe dar importancia, pues son avisos salvaguardarnos y de procuración de nuestra integridad. Escuchemos a la maestra H:

Ya casi era la hora de salir, cuando un interno me dice: 'venga rápido, pero rápido, váyase ya'. Y cuando vemos van tres internos corriendo y otros tres atrás, con unos fierrotos. De verdad, en esos momentos decimos: 'Jesús apiádate de mí'. Tres estaban con nosotros y tres en contra. En ese momento ya estaba la escuela donde está ahora, teníamos que cruzar el patio, yo y otra compañerita. ¿Qué hago? Lo cruzamos, nos venimos pegaditas, pegaditas. Le dije: 'tu agárrate de mí'. Los internos nos empezaron a hacer valla, antes no había barda, había una mallita y unos gritaban 'con las maestras no se metan y ahorita nos arreglamos carnal', y palabrotas, 'dejen salir a las maestras', decían unos y otros decían: 'denos a las maestras' y otros: 'no con las maestras no se metan', y pues ya con los chavos ayudándonos. Ellos en el trayecto recibieron picaditas y aventaban los fierros. Pobres chavos, nos ayudaron a pasar la mallita, ahí nos dejan y que se regresan. Se hace el relajo... aventaban granadas de lacrimógenas. A todo el personal nos concentraron allá arriba en el cuartito de las eventualidades y estábamos encerrados, mataron a dos personas. Es algo muy lamentable y decía que ya no quería estar ahí, pero pasa el rato y digo que mi trabajo me gusta. Y al siguiente día haces tus actividades, la vida continúa.

La maestra H hizo referencia también a que la relación que se tenga con los reclusos es vital, porque si como docente eres grosera, altanera o prepotente, en este tipo de situaciones quedarías a su merced. Esto implicaría no solo un punto de desencuentro con la o el docente en cuestión y con el área educativa; sino que va de por medio la vida misma.

Durante la entrevista que tuve con ella, se discutió sobre el hecho de que no se puede dar aviso a las autoridades, 'además ni tiempo da', dijo. Agregó que lo que vale ahí es la lealtad hacia el recluso que les da aviso. Todo sucede tan rápido y al momento lo importante y urgente es tener una opción al menos para salir ilesa lo antes posible. Informar significaría una agresión fuerte hacia tu persona o incluso tu muerte. Esos segundos sirven

invisible en el brazo. Sello que se revisará en cada exclusiva, introduciendo el brazo en una caja con luz neón. Su visibilidad es determinante para continuar el tránsito a interior y salir del penal.

para reaccionar y salir lo menos afectada posible. El personal de custodia está en su derecho de preguntar si se tenía conocimiento de que sucedería el hecho, pero hay códigos que se establecen y no se pueden romper. Porque son las y los docentes quienes, como refiere la maestra H: 'somos nosotras quienes nos jugamos el pellejo cada día'.

Otro de los momentos de intensidad, lo narró la maestra A, cuando a sus escasos 23 años de edad, le tocó vivir la fuga de 11 reclusos en el penal de Otumba centro:

En el 94 me tocó la fuga, fue algo álgido, intenso para quienes estábamos de este lado, escuchábamos las interrogaciones, nosotras no teníamos acceso a ellos (los que se quedaron) hasta dos días después y así empezar a reconstruir el momento. Algunos que se iban a ir y ya no se fueron, lo pensaron y ves cómo la gente analiza, reflexiona y lo mejor es que haga las cosas como corresponde... la mayoría de los alumnos era mayor que yo en ese tiempo.

Un momento de intensidad y agregaría de miedo e incertidumbre, fue cuando vaciaron el penal de este mismo reclusorio de Otumba centro a mediados del mes de junio 2014. Nos cuenta la maestra L:

Cuando se llevaron a los primeros 12, incertidumbre y temor porque no saben para donde los van a llevar, se trataba de un momento difícil, pusieron música guapachosa, yo trataba de que no se me viera estresada. Al siguiente día de que se llevaron a los primeros que trasladaron había un Torneo de Basquet, se presentaron, jugaron. Se terminó la jornada en apariencia, pero fue de incertidumbre... sacar lo mejor de cada experiencia desagradable... eso sí en una situación de peligro, ellos los que han trabajado contigo, te ponen a salvo, lo saben y te protegen, cuentas con ellos.

Una vez que trasladaron a toda la población, se quitó la tensión, expresó la maestra L. Y es hasta ese momento que se analiza lo sucedido. En el momento solo se siguen instrucciones de la dirección del penal.

Momentos de transformación

A decir de las y los docentes, estos momentos de transformación se identifican como disonantes. Lo han sido: los cambios de perfiles profesionales para trabajar en el área educativa, los modelos educativos en los que se ha enmarcado su labor docente, los cambios generacionales en la población, lo que ha vivido de manera individual cada docente; así como el haber transitado por los diferentes puestos del área educativa

(docente, responsable de consejo, responsable de eventos, o directora escolar). Experiencias que modifican, trastocan la forma de convivir e interactuar con los reclusos y reclusas. Escuchemos a la maestra D:

Nos dicen en algún momento vamos a darle mayor peso a lo que es la formación de Normas, Valores, Hábitos, Habilidades que es una parte que marca el MEPEM y de repente, dicen: 'saben qué nos vamos por certificación', ahorita estamos trabajando con un modelo del INEA y el MEVyT, y bueno decían, entonces vamos a certificar los más que sean, entonces desde ahí nos marcan esos cambios, esa transformación. Las autoridades nos van marcando los límites del trabajo.

Expresaba la maestra que los límites también los ponen las propias personas, en su práctica y también tenía que ver el perfil de ingreso pues había una diferencia muy marcada entre quienes egresan de la Normal y de las universidades. La crítica que hacía era que los normalistas saben de manejo de grupos y de actividades cívicas; en tanto que los universitarios tenían más conocimientos.

En tanto, la Mtra. H hizo referencia a las *transformaciones que aluden al aspecto físico-personal*, en función de que *si se tiene el rol de docente o como directora*; así como del *tipo de discurso* en clase, en el aula, leámosla:¹⁴⁶

Yo he modificado hasta el trato con los internos, si llegas con un ritmo muy elevado, un lenguaje muy sofisticado, muy intelectual, yo aquí mis chicharrones truenan, (risas) no vas a lograr nada con el alumno, porque está habituado a otra cosa, pero si tú vas bajando un poquito, no hasta el grado en que están los alumnos, pero si bajas un poco ellos te van a comprender e irán aprendiendo cosas buenas de ti, si cambia. En mi caso, yo llegué al centro trabajando con zapatilla muy bonita, muy mona con mis cubiertos, etc., y así como que ubícate, a dónde estás trabajando y tampoco te vas a ir a los extremos y llegar como recién levantada, pero si el hecho es que te adaptes, pero tampoco dejar que te absorba totalmente el medio, porque si no, dónde queda tu propia esencia. Si he ido transformándome en el trato con los internos, porque si como facilitador educativo tratas de una manera, pero como directora escolar es otro, yo siento que como facilitador tienes cierto límite, llegas das tu clase en algún momento un alumno se acercará a ti, pero como directora no se ve, ni se toma a mal.

Para el Mtro. G, las transformaciones se dan de manera generacional, haciendo alusión a las características de lo que denomine en capítulo anterior como 'nuevo tipo de

¹⁴⁶ Señalo en cursivas, los momentos de transformación que nos comparten las y los docentes, a manera de identificar y enfatizar éstos, de acuerdo a su reflexión.

recluso'. Señala también una diferencia entre un antes y un después; por lo que implica el manejo de los Modelos Educativos:

Antes el maestro siempre tenía la razón y eran más adultos, ahora son más jóvenes y hay involucramiento, además hay un fuerte número de docentes que fueron formados en las Normales de Especialización en Infracción y Readaptación Social. Hay más interacción, fungen más como Facilitadores Educativos, función real y nombre de su propia figura. Y también por Modelo: el MEPEM maneja una enseñanza sistematizada y el MEVyT, a manera de orientación del conocimiento.

Se suman a los momentos de transformación anteriores otro más que van en el orden de los *estilos de trabajo* propios de cada directora o director y por centro penitenciario, no solo por si se cambia o asigna un puesto, como lo expresa otro docente:

Hay centros en donde puede ser crítico, creativo, propositivo; pero hay otros que son cerrados, represivos, violentos, autoritarios. También puede haber transformación de manera personal, depende de las estrategias pedagógicas que tengas, hay quienes utilizan las mismas y los que ocupan las que les ayuda a reinventarse constantemente.

La maestra J, refiere también un antes y un después *en función de quién dependen en la estructura gubernamental*, pero también la piensa en cuestión los *modelos educativos*, y a lo que la autoridad en turno otorgue importancia, pues eso implicará que le demanden mayor o menor compromiso e involucramiento al personal educativo.

La transformación del docente se dio cuando se cambió de adscripción a la Dirección General de Prevención y de Readaptación Social (DGPRS), pues antes se observaba mayor compromiso, responsabilidad y ahora al tener un sueldo 'decoroso' le dan poco valor al trabajo y muchos están por el sueldo. Y en segundo cambio cuando ingresa el INEA a certificar, porque hay menos inmersión del docente en el proceso.

Si bien depende de qué les exijan ha sido visible a ojos de las Facilitadoras Educativas que llevan más años y han vivido los distintos cambios, remarcan que, *al subirles el sueldo, se ha observado que le han restado valor a su trabajo*, también puede ser que las *nuevas generaciones trabajan más por un sueldo que por convicción y vocación*, reflexionaba la docente.

También se llegó a expresar, que *la incorporación del INEA ha sido una opción de renovarse*; así como el tener gente distinta en los salones: más jóvenes y preparados. Lo interesante de esta expresión es que, a pesar de decirlo, no se actúa en consecuencia.

Algunos coincidieron que *los cambios se dan de manera personal, en cada docente, en tanto su compromiso de ofrecer algo más en el desarrollo de su práctica educativa.*

Momentos de apatía

Es una situación con la que se lidia constantemente en las aulas de las prisiones, por las propias condiciones del encierro, pero incrementa el nivel de apatía en épocas festivas como navidad, año nuevo, los cumpleaños de las hijas e hijos o cuando se sabe que los esposos o esposas ya tienen otra pareja, se muere un familiar o cuando se dicta la sentencia. Comenta la maestra L:

Cuando los vemos que están muy fuera de contexto, le damos su relax. Y cuando los vemos de mejor humor, los mandamos a llamar. Su relax es que no los moleste nadie, están en su mundo, en sus problemas, ese mundo de que 'no quiero hablar con nadie, por favor déjenme tantito', pero cuando ya pasa ellos mismos se acercan y te dicen: 'es que yo andaba así porque mi mamá falleció, me vinieron a decir que mi esposa ya anda con otro, ella ya está con otro, a mis hijos ya los mandaron al DIF. Vas viendo esa gran parte, esa gama de tantos problemas. Y ahí sí le decimos, 'mira mi'jo, yo te recomiendo que vayas viendo tal cosa, desde aquí dentro no puedes hacer mucho, no te enfraques. Mejor ocúpate. Lúchale por estar allá afuera vas a hacer lo que te competa, pero desde aquí no puedes hacer nada, porque todo pasa, le faltas al respeto a vigilancia, y te va a castigar, y pasa lo mismo, si le faltas al respeto a un técnico porque estás irritable'.

Las y los docentes conviven¹⁴⁷ y están entre el dolor, el enojo, los sucesos familiares, jurídicos, dinámicas institucionales, escolares de los reclusos. Su presencia dentro de la cárcel funge como catalizadora al estar en una postura de escucha y atención. Al escucharles se transforma la relación, la forma de interactuar, conlleva en algunos casos una vinculación, una lealtad, respeto.

En la cotidianeidad de estos eventos, de estos momentos e interacciones se potencializa el trabajo en el aula de parte de las y los reclusos con los y las maestras. De

¹⁴⁷ En el sentido de que viven cotidianamente con las emociones de quienes están reclusos. Se vive en un sube y baja, nos cuentan sus problemas más que a otras áreas, comenta una maestra.

alguna manera se genera un compromiso para no faltar, para entregar las tareas, las actividades y participar e involucrarse en los eventos que propone el área educativa. En este sentido, las posibilidades de aportación docente, surgen propiamente de sus recursos y estrategias pedagógicas: gestos, frases, actuaciones específicas en lo individual. Éstas cobran vida en la interacción cotidiana al interior de las aulas, a través de una actitud de confianza, de comprensión, de ver a la cara a las y los reclusos cuando hablan, al escucharles, al manifestarse optimistas no importa lo que pase, hablar con palabras incluyentes: 'ganamos, perdimos', ser exigente y/o hablar con voz fuerte. Proponer actividades como debates, mesas redondas, que den opción a que se expresen como lo es también hacer representaciones.

Decirles a reclusos y reclusas que les van conociendo y que ya no les pueden marear como los nuevos, llevar registros, diarios, y reconocerles cuando las cosas salen muy bien, sus logros. Los gestos de apoyo, y de recibimiento son medulares para la convivencia cotidiana y mantener el orden. La palabra, y la mano firme de parte del cuerpo docente ayuda a evitar actitudes déspotas o agresiones, caso contrario quien se perjudica es uno mismo allá dentro y con esa actitud no les ayudas a nadie. Una frase que remueve la postura de una recluso o recluso (de ya no asistir a la escuela) es la que reitera uno de los maestros a sus alumnos: 'si se van, ya no vayan a regresar' y, al siguiente día se presentaban puntualmente.

Todo lo anterior propicia el que el recluso o la reclusa cuente, narre, exprese su sentir particular. Se genera lo que, decir de Sara Ahmed (2001) sucede en el acto del habla: 'transforma las relaciones para hablar y ser escuchado'. Así mismo, y siguiendo la reflexión de esta autora, 'las emociones y los afectos están incluidos'. De tal suerte que en este acto de escuchar se cruza en la o el docente con su capacidad de mirar y visibilizar la presencia de los reclusos y reclusas, que en más de un momento se ha encontrado en la oscuridad, en lo sombrío y frío, no solo de su celda, sino de sus más íntimas emociones; acción que sin duda quienes están en reclusión lo valoran, reconocen y aprecian de su docente. Incluso en algunos, les favorece para retornar hacia sí mismos, lo que evita se 'compren años de cárcel' al entrar en una riña o conflicto con la población reclusa (Camacho, 2011).

La práctica educativa penitenciaria, se coloca también como una *práctica fronteriza* por lo que les represente su figura (docente) en el contexto de reclusión, pues pensada

desde el contexto áulico esta al centro, como figura de autoridad. Por otro lado, su figura puede tener una connotación paternal en el caso de los maestros, o maternal en el caso de las maestras, pero con ellas se juega además el que las vean como una 'mujer a quien mirar', tal como han referido algunas docentes. Esto, en más de una ocasión, ha producido conflictos en la interacción docente-alumno o alumna, y crean que, por escucharles con atención, se desea o se busca una relación de pareja. Así mismo, su figura también queda al centro en tanto la mirada de la institución penitenciaria, Pareciera que a la par de los escenarios áulicos precarizados, la figura docente también lo hace. Ésta, transita entre posturas blandas, sensibles a posturas rígidas, de reconocimiento, de rechazo, de deseo, de valoración y/o de desprestigio.

Lo anterior, me llevó a pensar en paralelo al docente penitenciario con el docente del exterior, dado que la figura docente como profesión, ha gozado de cierto privilegio en la sociedad y propiamente en las instituciones educativas; sin embargo, ha sido permeada desde distintos ángulos. Afuera, sobre todo en los niveles de educación básica la figura docente se ha devaluado, se ha fracturado no solo ante la mirada de las y los alumnos, sino también a los ojos de padres y madres de familia.

Cuerpo docente fracturado

Al paso de los ciclos escolares, el incremento de años en reclusión, las reformas jurídicas en los procesos penales, las características actuales del contexto nacional y de las reclusas y reclusos, el tiempo al servicio educativo penitenciario se deja caer como loza en el espacio educativo carcelario.

VARIABLES que, a decir de las y los docentes entrevistados, han propiciado que su figura haya sido trastocada tanto en lo colectivo como física y emocionalmente. Variables que también se cruzan con el escenario institucional penitenciario en la relación con el resto de áreas técnicas; pero más importante aún: la relación y percepción que tienen las reclusas y los reclusos hacia la escuela y hacia las y los docentes.

Algunas docentes han referido que la modificación de la percepción a la baja, podría deberse a que las reformas jurídicas con el nuevo sistema de justicia penal, ha propiciado que se ponga en jaque al área y a sus docentes cuando se reúne el Consejo Técnico

Interdisciplinario¹⁴⁸ durante la revisión de los casos de los internos para su externación, en donde cada área da su evaluación: favorable o no favorable.

Desde el año 2009, es el Juez Ejecutor¹⁴⁹ quien determina dicha externación o permanencia en reclusión. El juez enuncia frente al recluso, e incluso frente a sus familiares su veredicto: “el sujeto queda en prelibertad” o “se revisará el caso en tres, seis meses o un año”. Esto sugiere un riesgo a la integridad de las y los docentes, pues los familiares esperan que el veredicto sea favorable, es decir; que quede en libertad o en prelibertad. Caso contrario, cabe la posibilidad que las familias actúen agresivamente hacia las áreas técnicas que no hayan dado su propuesta como favorable.

Vale decir, que se dan casos en que aun cuando las áreas técnicas den como favorable a un recluso, es el Juez Ejecutor de Sentencias quien decide si cumple con lo esperado y puede turnar el caso para nueva fecha. Generalmente es de tres a seis meses después, cuando se vuelve a revisar el caso, en algunos puede ser hasta al cabo de un año. Al respecto nos comparte el maestro U:

Las reformas nos han... todos los cambios que ha habido, bueno desde los Jueces de Ejecución, ese nos llegó a pegar tremendo a todas las áreas, yo creo que al sistema. Todas las áreas hacen su propuesta, pero si la Juez, por medio de documentos considera que no está apto para salir, no sale. No conoce al interno, nunca lo ha tratado, no convive como nosotros y además él está del otro lado. También, si en algún momento nosotros no lo proponemos y considera que se puede ir, pues se va. Ya nos ha pasado. A un interno no lo proponíamos tres áreas y el interno se fue porque lo dijo la Juez. Ahora ese interno está recluso en Cuernavaca. o al poco tiempo dejan de firmar o cometen otro delito. No quiere decir que no pasa cuando nosotros los proponemos, pasa también. Un momento fuerte es cuando les llega su notificación a los internos, eso también nos causó al principio muchos problemas, porque ahí la Juez dice: 'el área educativa dice que usted no va a la escuela y no lo propone, por lo tanto, usted no está apto para obtener una preliberación'. O el área de psicología o Trabajo Social, dice que su familia no lo visita, que no tiene trabajo, que no tiene tutela y ahí el interno lo lee.

Es aquí en donde la maestra en turno, debe valerse de más de un argumento en el caso de ser no favorable, ya que aun cuando el recluso o reclusa no asista al área escolar

¹⁴⁸ Compuesto por el Juez Ejecutor, técnicos, coordinadores de región, el recluso y sus familiares.

¹⁴⁹ Flores, Berenice. Fundamento del nuevo sistema penitenciario y el juez ejecutor de sentencias. http://www.congresopuebla.gob.mx/docs/Mesa2/19_FUNDAMENTO_DEL_NUEVO_SISTEMA_PENITENCIA_RIO_Y_EL_JUEZ_EJECUTOR_DE_SENTENCIAS.pdf

o no cumpla con lo solicitado, su 'ilusión o su desesperación' por salir, puede llegar a agredir a quien piensa que le puso una piedra en el camino. Continúa el maestro X:

Yo les digo: 'haber tráeme tu resolución' que les notifican por escrito, y les digo, 'es que si no vas a la escuela qué quieres que yo haga, no voy a inventar, no me voy a ir yo a una mesa de responsabilidades, por ayudarte, si tú no estás poniendo nada de tu parte'. O hay quienes dicen que no los propusimos, pero les muestro que en su notificación dice que si va a la escuela y les muestro su informe donde viene la propuesta que dice: 'se propone para el beneficio programado', ahora que, si la Juez dice otra cosa, ahí ya no puedo hacer nada. O sea, uno debe tener los argumentos para decir sí tiene o no el beneficio. Yo pienso que lo que nos ayuda mucho es hablar con franqueza con el alumno, no tenemos darle vueltas.

La crítica hacia el área educativa y sus docentes está presente bajo la mirada de los reclusos y reclusas que pueblan actualmente las cárceles. Fuertes y constantes juicios de valor se llevan a cabo, lo que causa en gran medida el que se fracture el cuerpo docente. Las críticas más evidentes van en cinco direcciones: 1) hacia el escaso conocimiento de temas que revisan en clase y cultura general, 2) trato y ambientación infantilizada en las aulas de clase,¹⁵⁰ 3) el que se piense que asistir a la escuela no tiene sentido debido al incremento de años en las sentencias que no permiten un beneficio de preliberación, 4) la percepción negativa que se tiene hacia las maestras y/o maestros una vez que se hayan involucrado con un recluso o reclusa, percepción que se generaliza particularmente, en el caso del resto de las maestras, y 5) la asimilación de parte de docentes hacia los reclusos, es decir; el que se observe el uso del lenguaje carcelario en sus actitudes, forma de interactuar con sus alumnos, lo que se da en mayor medida en los maestros, pero no se niega que también suceda en las maestras. Con respecto a los puntos 1, 4 y 5, la maestra J, puntualizó:

Para la contratación solicitan más mujeres. Yo tengo una hipótesis, que además estoy haciendo ahorita, ni siquiera la tengo trabajada, siento que con hombres es muy difícil, porque el maestro entra con autoridad y el maestro así está por encima de ellos, pero lejos que el alumno se asimile al profe, el profe se asimila con él. El hombre se comporta más como ellos yo creo que ahí no hay quién los admire a ellos. Eso también influye como en las mujeres maestras que están y se quedan ahí, es porque tienen su grupo de admiradores, sin juicio real, ... los hombres no lo tienen y tienen que competir con otros que están ahí y saben que no tienen miedo (los reclusos) a decir lo que quieran. A la maestra también se lo dicen, pero no de frente, al maestro

¹⁵⁰ Esto a pesar de que por normatividad esta la consigna de dirigirse a los reclusos como: señores y señoras en el caso de las mujeres reclusas.

si se lo dicen: 'qué güey, eres un pendejo, tampoco lee, tampoco se prepara', tampoco va más allá, y tampoco tiene herramientas para que lo traten bien y para ser respetado. Los maestros que hay se la llevan por la paz, está más asimilado en la irresponsabilidad, en el valemadrismo total, ellos no se complican con nada, ni les preocupa si alguien dice si sabe o que no sabe, ni nada. Esa es una hipótesis de por qué hay más mujeres que hombres y por otro lado están las carencias que tienen las mujeres en sus familias, en su vida personal. Allí no te falta quien te diga que eres guapa y se sienten que son muy chingonas, 'que chingona es usted maestra' afuera tu pareja te dice que no sirves para un carajo, claro, si la tienes. Te lo apuesto, hacemos una investigación y te lo apuesto. Si la tienen, no te vinculas con nadie adentro, te lo apuesto.

El señalamiento aparece como punta de dardo en la significación de la docente mujer y hombre por ellas mismas; se convierte en el aspecto 6 que colabora en el tipo de relación y percepción que se tiene hacia las maestras y maestros: el juicio de sus colegas mujeres docentes. Así, el castigo y el señalamiento a partir de la palabra se deja caer, tal como la cárcel inflige castigo sobre los presos. Las mujeres docentes son señaladas por sus afectos o por la posible carencia de éstos.

Por un lado, si pensamos en docentes varones, se observa que éstos se adhieren a una ortopedia, a una forma de manejar el cuerpo, de estar y ser en un espacio de reclusión. De tal suerte que, al estar en medio de un grupo numeroso de reclusos, la forma más conveniente de estar es adherirse a la norma del lugar: ver, oír y callar. Los maestros son también quienes llegan a tener más rotación y hasta hace cinco años son quienes difícilmente tenían a su cargo una dirección escolar. Generalmente fungen como docentes, promotores deportivos o responsables de consejo.¹⁵¹

Por su parte, el recluso varón a través del contacto y relación que establece con la docente lo coloca y refrenda en su heterosexualidad y de macho entre sus iguales, incluso sobre las figuras de los docentes y personal técnico varones: trabajadores sociales, médicos, psicólogos e incluso custodios.

Dentro de esta serie de procesos tensiones y contorsiones viven las maestras y maestros su práctica docente en la prisión. Es a través de las interacciones constantes y

¹⁵¹ Ver. Dirección General de Prevención y Readaptación Social. (2001) Modelo Estratégico de Readaptación Social en el marco del programa corrupción cero. Gobierno del Estado de México. Agosto. México.

cotidianas con y entre las y los reclusos que la plasticidad, desdoblamientos están presentes. Lo que vale poner en relieve, es que son estos mismos movimientos lo que les puede otorgar la pauta para rehacerse. Comenzar y/o recomenzar andar el camino hacia su propia agencia personal. Volver a erguirse, en caso de que sus experiencias, al estar ahí, les haya trastocado. Mirarse, caer en cuenta de si se han asimilado o si se han colocado (sin querer) en una posición de vulnerabilidad dentro de su propia labor. Los riesgos al estar allí, son altos y distintos si el docente es hombre o es mujer.

La agencia y performatividad de los y las docentes penitenciarias.

El ejercicio de mirarse y hacer un viaje experiencial permitió al docente penitenciario visibilizar los cortes, las líneas rectas, las terracerías por las que ha caminado. Observarse, implicó mirar los momentos de transformación o de transición de los distintos momentos que su figura ha tenido (cambio de reclusorio, cambio de modelo educativo, años de servicio, cambio de puesto, aplicación de reformas penales, si se trabaja con varones o mujeres, etc.); así como a una serie de actos performativos, entendidos desde la perspectiva y definición de género que hace Butler (2009:169) como las acciones que “hacen alusión al guion cultural que se pone en marcha a través de los performance; es decir, que se inscriben en el contexto en el que se sitúa el sujeto”,¹⁵² conforme a las demandas personales, laborales, profesionales e institucionales de actuación, y ‘entender lo que es hacer para formular exigencia sobre lo que se debe hacer’ refiere la misma autora (1995:29).

Los momentos de intensidad vividos dentro de la prisión, pudieran ser los más evidenciables por el temor a lo que sucediera, al peligro. Sin embargo, es en la actividad cotidiana que, como actores educativos (por su rol) en la prisión, pasan a formar parte del mosaico de la institución, incluso constituyen y/o contribuyen con su presencia a esa realidad social carcelaria. Son sus gestos, su palabra, su discurso, su exposición en clase, su desplazamiento por determinados espacios del penal, el color de su bata, el tipo de códigos de comunicación que generan con sus alumnas o alumnos reclusos en turno, el

¹⁵² Definición citada por Gracia Trujillo (2009) en “Del Sujeto político la *Mujer* a la agencia de las (*otras*) mujeres: el impacto de la crítica queer en el feminismo del Estado español. En *Revista Política y Sociedad*, Vol. 46 Núm. 1 y 2:161-172. Recuperado de: <http://www.revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0909130161A/21882>.

manejo de las diferentes circunstancias comprometidas, la manera de caminar por los pasillos, si su postura es erguida o cabizbaja, todo esto da una dimensión sobre el o la docente en cuestión.

Son éstas y más las maneras de visualizarse o de representarse ante las y los reclusos lo que propicia un encuentro franco, de autoprotección o de confrontación durante el desarrollo de su práctica docente. Esta performatividad, en gran medida facilita el que las y los docentes se animen a contarse, a narrarse, a expresar la necesidad de orientar, de solicitar o exigir sean mirados, escuchados. Y lo valioso que, al comenzar a contarse, el o la docente se convierte en un sujeto, un docente con agencia.

Pensarse desde este lugar, va de la mano de un trabajo reflexivo, cuestionante de manera personal, como expresa la maestra Y: 'esto lo he hecho mucho tiempo, pero no me había puesto a pensar que les cargo la mano a las mujeres (reclusas), más que a los hombres'. Comentarios en la entrevista que hicieron referencia a 'eso que no se había pensado o en que no se había reparado', 'no lo había visto', 'pensé que solo a mí me pasaba, ... ahora caigo'. Este 'ahora caigo, daba paso a otro momento de pensar y hacer en su labor docente, de revisarse, no solo mover el dedo para decir cómo hacer, no. Ahora, la revisión, la mirada, no estaba puesta hacia afuera, sino hacia dentro. Leer la realidad, leerse para evolucionar junto con la realidad social externa y dentro de los centros penitenciarios. Con dichas expresiones tomó otra dimensión de su hacer. Ante esta movilidad cognitiva, se depuraba la mesa para colocar otro punto de partida y de actuación.

Según Charles Taylor (1995), pensar desde el concepto de agencia, capacidad individual de autoreflexión y autoevaluación cuando ésta requiere ser examinada por algún tipo de perspectiva hermenéutica, implica que hay dos conceptos que se aúnan: resistencia y subversión. Por otro lado, y en paralelo, Bajtín (1989) colocaba a la disonancia, como argumento, pues refiere que la posibilidad está en la vida de sentidos, -estar atenta- para producir un intercambio vivo -y yo agregaría revitalizador, reparador, o por qué no: deshacedor', para dar paso a los cambios y al entendimiento de los mismos-.

¿Cómo se hace posible la agencia, en la figura de la docente penitenciaria en su actividad cotidiana? Partí de que se tenga presente que la agencia (personal) invoca a la noción de experiencia y que está en el análisis de la misma con la finalidad de propiciar

otros matices para dibujar nuevas tonalidades su figura docente. Romper con los determinismos aun cuando el peso de lo simbólico penitenciario se manifieste a cada instante en la cotidianeidad de su labor.

Vale resaltar cuestionamientos que la maestra W condujo hacia ella y hacia el papel que desempeña como profesora: “¿qué pasa conmigo?, ¿necesitamos que alguien venga y nos diga lo que ya no vemos?” Reacción que tuvo al abordar el tema sobre lo que pasaba al interior cuando había un involucramiento que conllevaba una cuestión personal o sentimental. Este tipo de preguntas partían del enojo, de la molestia, al pensar que se sumergen en esa realidad y se pierden de vista, sobre todo: los riesgos legales y penales que pudieran tener.

Se viven otras situaciones más que trastocan la figura de las y los docentes, que generan malestar en su persona y que alteran la forma de estar en su área laboral, las cuales van desde el aspecto económico, lo relacional, e identitario. La opción ha sido: el silencio y quedarse con su malestar. En algunos núcleos escolares, hubo momentos en que llegaron hacer ‘una aportación voluntaria’ de hasta \$1,000.00 pesos mensuales para la compra de papelería y materiales, con el fin de que las actividades que se proponen en el cuaderno administrativo y planeación, se llevaran a efecto. Debido a que los cuadernos, papelería y materiales diversos que envía la dependencia correspondiente del gobierno del estado no es suficiente. Hay docentes que se niegan a colaborar, pero al final como refieren las maestras: “terminamos poniendo de nuestra bolsa hasta más de esa cantidad, con todo lo que traemos durante la semana o para algún evento”.

Este tipo de negativas se traslapan al ámbito relacional y de convivencia, lo que afecta en los procesos administrativos y escolares. Se aplica si eres parte del grupo o no. Pocas son las y los docentes que lo debaten, pues como refiere otra de las maestras: “no solo nosotras nos dividimos en mil pedazos, nuestro bolsillo también”. Las y los Facilitadores Educativos, perciben un sueldo de \$16,500.00 mensuales aproximadamente, el cual se incrementa entre dos mil o tres mil pesos en algunas quincenas por pagos adicionales que consisten en: días económicos, despensa, actividades extracurriculares, labores docentes o incluso retroactivos.¹⁵³

¹⁵³ Estas informaciones se hacen llegar a través de “La Agenda del Maestro”, la cual se le entrega anualmente antes del primero de mayo. Aparecen desglosados y definidos a detalle.

Otra situación, tiene que ver con la recriminación por parte de las demás áreas técnicas, dado el sueldo que perciben como docentes, el cual es un tercio mayor a lo que perciben éstas. La respuesta de la Dirección General de Prevención y Readaptación Social, de quien dependen estatalmente, es que el hecho de que tengan ese sueldo mayor los maestros, es porque deben costear los gastos de papelería y recursos didácticos para su trabajo en aulas.

Se aúna a lo relacional el que el trabajo de colaboración interdisciplinar en ocasiones queda condicionado a lo positivo o negativo de las interacciones entre un área técnica y otra. Suele ser común demeritar el trabajo de una y otra. Los juegos de poder y de evidenciar lo que se hace, es el pan de cada día.

La cuestión de la identidad de la y el docente penitenciario, a decir de sus expresiones de preocupación durante las charlas y entrevistas, es que, al no ser visibilizada su figura al exterior, no hay un reconocimiento de su trabajo. Incluso al interior de los propios centros. Uno de los comentarios reflexivos, lo hizo la maestra G, cuando expresó: “primero debemos reconocernos nosotros, hablar de nuestro trabajo como lo estamos haciendo ahora”. Reconocer su propia labor y hablar de su trabajo, aún dentro de las limitantes económicas, materiales, de la precariedad de los salones, de las butacas, del espacio físico para desplazarse en la propia aula, es un paso para iniciar. Trabajar para la construcción de una identidad como docente penitenciario sería una forma de recuperarse como sujetos, aún desde los márgenes, bordes y filos de la prisión se convierte en una manera de autorestituirse y de reconstruir su propia figura docente.

Tener la capacidad de mirarse, de visualizarse en colectivo, de hacerse de una representación, sobre todo en estos espacios ensombrecidos por las rejas y sus implicaciones, pensar en un trabajo personal de reflexión y análisis que seguramente conllevará a la develación a nivel colectivo, con el fin de mirarse introspectivamente y abrir espacios para una un reposicionamiento en su lugar de trabajo, que permita atender las demandas y actuar lo más consecuentemente con el momento histórico social y de violencia extrema que hoy azota a nuestro país.

Esto demanda a su vez, que no se continúe desdibujando su presencia y su hacer educativo cotidiano en las prisiones del Estado de México, pues para quienes están recluidos y desean escapar de las garras de la prisión, la escuela y sus docentes son una

opción real para no comprar más años de cárcel. Así, las voces, experiencias y sentires como los de la maestra G, entre otras, promueve accesos y huecos por donde los análisis tienen cabida, posibilitan otras formas de transitar y abordar el hacer docente dentro de las prisiones. La agencia del cuerpo docente penitenciario, propongo, se puede lograr a través de articular, conjuntar y administrar saberes, propios, de sus compañeras y compañeros, así como de las reclusas y reclusos, para constituirse más como sujetos, en vez de asimilar los aspectos prisionizantes propios del lugar.¹⁵⁴

¹⁵⁴ Ver Camacho, Rocio. (2011) *Los núcleos escolares como espacios de expresión, resistencia, transformación y autonomía en las prisiones del Estado de México: el recluso como sujeto pedagógico*. Tesis para obtener el grado de Maestra en Pedagogía. FFyL. UNAM. México.

4. De la pedagogía de queja a la pedagogía de la interroga(-)ción: recuento del seminario-taller

*La única manera de enseñar
es aprendiendo.*¹⁵⁵

Antonio Faundez,

*Mi lucha diaria es la que libro
contra mi propia educación todos los días.
Tenemos chamba para rato.*¹⁵⁶

Mónica Mayer.

En este capítulo hago un recuento y análisis de las doce sesiones del seminario-taller, que, durante un año de manera mensual, llevé a cabo con las y los docentes de las prisiones del Estado del México. Me apoyé en la narrativa de la experiencia vivida; con el fin de posibilitar la identificación y visibilización de diversas escenas que denotaran los movimientos corporales, cognitivos y afectivos en su ejercicio las y los docentes. Recurro al término 'giros' para mostrar los movimientos referidos, y a su vez, para señalar y proponer un ordenamiento de éstos que propician el dar pasos hacia la descolonización de saberes. Dar cuenta del tránsito de una pedagogía de la queja, de la repetición, de la pasividad a una pedagogía de la pregunta, del asombro, de la disidencia y de la acción.

Palabras clave: experiencia vivida, narrativa, giros, descolonización de saberes, pedagogía de la pregunta, del asombro, de la disidencia, de la acción.

Preámbulos

La implementación del Seminario-Taller dirigido al Personal Educativo de los Centros Preventivos y de Readaptación Social del Estado de México, surgió a partir de los temas de interés de parte de las y los docentes como respuesta a una de las preguntas de la entrevista que les hice durante la primera parte del trabajo de campo. Lo relevante de sus respuestas, no fueron solo los temas propuestos en general, sino los cuestionamientos que se hacían para responder y la manifestación de su necesidad de contar con un espacio de expresión para compartir sobre su práctica docente.

¹⁵⁵ Tomado de Freire, Paulo y Faundez, Antonio (2013). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Siglo XIX. México.

¹⁵⁶ Tomado de Mayer, Mónica (2007). De la vida y el arte como feminista. En Cordero, Karen y Sáenz, Inda, comps., *Crítica feminista en la teoría e historia del arte*. México, UIA/PUEG-UNAM/FONCA/Curare, 2007, pp. 401-413.

En este sentido, dialogando con la Dra. Marisa Belausteguigoitia, tutora de esta tesis, coincidimos en la posibilidad de incidir de manera directa en la población docente, y desde su experiencia, provocar que la academia y su mirada se insertaran desde sus márgenes y límites en el escenario carcelario.

Recuperé mi paso por la escuela de la prisión con sus aciertos, mis propios puntos de quiebre, momentos de regocijo al ver el antes y el después de las y los reclusos al iniciar y terminar un ciclo escolar, los vericuetos y emociones vividas de enojo, de frustración; pero también de alegría por pensar que sí pueden hacer más y distintas cosas para ventilar las celdas de los reclusorios a través de las aulas escolares de una prisión. Que sí hay un espacio de luz, de extraterritorialidad de donde asirse para evitar los estragos de la prisionización. Estas emociones y pensamientos les resultaron familiares a los y las docentes con quienes interactuaba durante las visitas a los centros. Hubo al menos una docente de cada uno de los quince reclusorios visitados que me expresaron el coincidir conmigo. Dichas emociones llevaron a la acción: poner en marcha el seminario taller a través de las diversas pedagogías que proponían un movimiento cognitivo, lingüístico y personal en favor de su práctica educativa en las aulas de la cárcel.¹⁵⁷

El camino se fue abriendo para dar paso al seminario-taller, el diálogo con el recién llegado Jefe de Servicios Educativos favoreció el que se pudiera implementar y hacer llegar una convocatoria para invitar a todo el personal educativo de los 21 reclusorios del Estado de México.¹⁵⁸ Sus experiencias, miedos, angustias y anhelos que me compartieron cuando conocí y reencontré a algunas ex compañeras y ex compañeros tendrían un lugar, un espacio para su discusión y acompañamiento. Emociones que, a decir de Sara Ahmed, (2015), fueran anclajes emocionales para deconstruir y mapear, en este caso, el día a día de las y los docentes al interior de las aulas de la prisión. El seminario taller, se había comenzado a gestar.¹⁵⁹

El objetivo propuesto del seminario: que las y los Facilitadores Educativos de los Núcleos Escolares de los C.P.R.S. del Estado de México analicen su práctica docente en

¹⁵⁷ Hubo también quienes manifestaron su incredulidad al pensar que su labor cotidiana tendría un valor significativo para ser base fundamental de una investigación.

¹⁵⁸ Refiero 21 de los 23, pues en ese momento dos estaban en remodelación.

¹⁵⁹ Ver anexo 2. Proyecto del Seminario Taller dirigido al Personal Educativo de los C.P.R.S. del Estado de México, para mayor detalle.

el ámbito carcelario, a partir de la experiencia en sus aulas y centros de trabajo, con la posibilidad de leer con mirada crítica la realidad delictiva. La idea sería el lograr una producción oral y escrita de las formas en que han construido, acuñado, jerarquizado, su saber educativo en contextos de reclusión.¹⁶⁰ Lograr transformar en palabras su sentir y experiencias en un texto, un texto que les permitiera articular lo vivido. Textos que faciliten el contar para que otros –más- escuchen, hablar –y contar- para sanar, para restaurarse tanto en lo individual como en lo colectivo, como expresaría la misma Ahmed.

Mi **intención** en este seminario-taller radicaba en que las y los docentes releyeran críticamente su práctica: se asombraran, se redescubrieran, se renovaran, valorando y revalorando la fuerza y trascendencia de su labor educativa: que volvieran hacia sí su mirada resignificando su hacer. Partí de la hipótesis de que, ante los años de servicio en la docencia, sobre todo en el contexto carcelario, se deja de lado el mirarse y el analizar la propia práctica.

Esta idea surgió por lo observado durante las visitas a los diferentes reclusorios: docentes que no se asombran, que no se indignan, silenciosos, quejosos, cíclicos, que no se cuestionan. Por esto me interesó poner en la balanza el peso del aula escolar en un espacio carcelario. La práctica de las y los docentes tantas veces repetida, pasiva y desapasionada observada durante mis visitas a los reclusorios, me sugirió con vasta intensidad llevar el aula al extremo teniendo al docente al centro y dentro del triple encierro que implica vivir la normatividad no solo de los Núcleos Escolares; tener la idea que al ser docentes ya no tienen más que aprender y por la normatividad que rige a una institución total como lo es una cárcel.

Encontré en el encierro, aunque en menor proporción, docentes vivos, preocupados y ocupados por su práctica, que se cuestionan y que se proponen otra forma de hacer, y hacen; a pesar de las condiciones y limitantes institucionales. Docentes que me remitieron a Freire (2014), quien decía que quienes trabajan en escuela saben que la docencia exige mucho y esta exigencia es tal porque es necesario conocer el texto y contexto del lugar particular y del social para mirarse y cuestionar. Es decir, situar saberes y situarse en las condiciones reales de los grupos y en este caso, de los reclusos y reclusas que hoy han aumentado sin que el sistema penitenciario haya desarrollado pedagogías para

¹⁶⁰ Los ensayos producidos, tienen como fin presentarlos en el 1er. Foro de Experiencias Educativas en Contextos de Reclusión. Evento que está pendiente de autorización por las autoridades correspondientes del Estado de México, de quien depende el personal educativo penitenciario.

reinsertarlos, son meras estadística en las cárceles del Estado de México. Necesitamos en este sentido, como refiere Donna Haraway mirar con otros ojos, situar el espacio en el que nos movemos y nuestra finalidad, lo que nos mueve: ‘aprender como ligar el objetivo a nuestros escáneres políticos y teóricos para nombrar dónde estamos y dónde no, en dimensiones de espacio mental y físico que difícilmente sabemos cómo nombrar’ (1995:12).

La propuesta: llevarlo a cabo desde una pedagogía crítica y de la pregunta, como lo refiere con urgencia Paulo Freire (2013); y dirigir primero la flecha hacia uno misma (o) como lo sugiere Miguel Reyes (2013). Pero también hacia el sistema aplanador, depresivo, irracional, depredador, en el que diariamente desarrollan las y los docentes su labor. Los temas desarrollados pretendieron dar cuerpo a sus necesidades docentes y a la vez no alejarnos de una política de ordenamiento y restauración de sus emociones y experiencias vividas, para lograr su tan ansiada expresión verbal y escrita. En la siguiente tabla, concentro los títulos de las sesiones mensuales,¹⁶¹ efectuadas con su respectivo objetivo, con el fin de que las y los lectores, tengan una visión más clara del contenido:

Sesión	Fecha	Título de la sesión	Objetivo.
1	18-Oct-2014	<i>Generando grupo</i>	Que los asistentes conozcan el proyecto, así como los intereses y expectativas personales y de grupo con el fin de generar un trabajo colectivo.
2	8-Nov-2014	<i>Pedagogía de la indignación.</i>	Identificar elementos de nuestra práctica educativa que nos permitan mirar desde una pedagogía de la indignación con el fin de transitar a la reflexión y acción pedagógica.
3	6-Dic-2014	<i>Invitación a la escritura.</i>	Que el asistente tenga las herramientas necesarias para elaborar un ensayo académico con el fin de que se presente en el 1er. Foro de Educadores Penitenciarios del Estado de México.
4	17-Ene-2015	<i>Socialización de saberes: experiencia y autonomía.</i>	Que el asistente sociabilice y otorgue autoridad a su experiencia docente en contextos de reclusión.
5	7-Feb-2015	<i>Semiótica y simbología.</i>	Reflexionar sobre los signos y la simbología del escenario penitenciario y del discurso verbal y corporal docente.
6	7-Mzo-2015	<i>Ética en educación</i>	Reflexionar sobre la necesidad de la congruencia de nuestro ser, decir y hacer en nuestra práctica docente.
7	11-Abr-2015	<i>Cuerpo</i>	Identificar y generar una lectura de nuestro cuerpo como elemento medular de ser, estar y hacer en nuestra práctica docente.
8	30-May-2015	<i>Emociones</i>	Identificar y reconocer las emociones y sus recursos personales para un mejor manejo de éstas en nuestra práctica docente.

¹⁶¹ Las sesiones estuvieron diseñadas para trabajar por cuatro horas. Aunque hubo sesiones que dieron para permanecer por casi seis horas.

9	4-Jul-2015	<i>Apoyando nuestra escritura</i>	Apoyar la revisión de la producción escrita de los participantes en el seminario-taller.
10	15-Agt-2015	<i>Desarrollo humano</i>	Potencializar las herramientas personales para favorecer la interacción en el ámbito personal, familiar y laboral.
11	19-Sep-2015	<i>Revisando nuestra escritura.</i>	Compartir y revisar colectivamente las producciones escritas.
12	05-Dic-2105	<i>Cierre de seminario y entrega de la producción escrita.</i>	Reconstruir la experiencia vivida del seminario-taller, tanto individual como colectivamente: los movimientos, giros y desplazamientos. (Actividades de cierre del seminario-taller considerando las preguntas: ¿Cómo llegué al seminario-taller? ¿Qué me llevo?, ¿Cómo me voy? Los participantes entregarán sus producciones escritas para el 1er. Foro de Experiencias Pedagógicas en Educación Penitenciaria del Estado de México.

Buscamos generar en colectivo una mirada que nos permitiera crear un territorio conceptual para descifrar el modo y las formas de la práctica educativa en la docencia penitenciaria, desde pedagogías disonantes y disidentes, que de acuerdo a Belausteguigoitia (2014) nos permitan intervenir a partir de la voz y la mirada; postura propia de los estudios decoloniales, subalternos y visuales. Con la intención de focalizar la mirada y afinar la voz, como lo sugiere Haraway (1995:17): “uno de los puntos clave como base de todo conocimiento organizado es ocupar un lugar, (...) lo cual implica responsabilidad en nuestras prácticas”. Así que, la manera de mirar y de comenzar a afinar la voz implicaba una política del propio posicionamiento¹⁶²

En este sentido unas de las primeras preguntas que me comencé a hacer en función de las primeras charlas con las y los docentes fueron: ¿qué significado tiene un aula dentro de una cárcel?, ¿Cómo se resignifica el espacio y el tiempo en un aula penitenciaria? ¿Qué movi­lidades propicia el encierro? ¿Cómo utiliza la docente sus saberes al interior de una institución tan vigilada?

¹⁶² Donna Haraway (1995) refiere que para el ejercicio de ‘la visión se requiere de instrumentos visuales’. En este sentido se requieren de prácticas habilidosas. ¿Cómo ver? ¿Desde dónde ver? ¿Qué limita la visión? ¿Para qué mirar? ¿Quién logra tener más de un punto de vista? ¿A quién se ciega? ¿Quién interpela el campo visual? ¿Qué otros poderes sensoriales deseamos cultivar además de la visión? Este tipo de preguntas son prácticas habilidosas, tecnologías para la visión. Ver. Capítulo 7- Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En *Ciencia, ciborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.

El ejercicio continuó con entusiasmo cuando sugerí preguntas como: ¿qué voces se han permitido escuchar para apoyar su práctica educativa? ¿Cuáles son las palabras recurrentes que utilizan en la ejecución de su clase? ¿Cuáles son los efectos y afectos en ellos mismos y en sus alumnos recluidos a través del curso escolar?, ¿Cómo no hacerse a la cárcel?, ¿Cómo deshacerla?, ¿Cómo son sus posturas corporales? ¿Cómo hablo bien de la cárcel y de los beneficios del aula sin que se lea esto como un argumento a favor de las prisiones?¹⁶³ Todos estos cuestionamientos les invitaron a analizar dónde estaban o habían estado. “Verse, no es cosa fácil” dijo el maestro B. Este primer esbozo de dirección sobre el seminario taller inquietó a más de una. Durante el primer receso, un maestro me comentó: “con estas preguntas, más de uno no va a regresar”.

Esta propuesta de andar en preguntas y de ubicarse políticamente en cuanto su práctica docente, generó una forma de acceso para hacer un ejercicio de autovisualización y autoescucha, de parte de las y los docentes. Se propusieron temáticas acompañadas de preguntas como tensiones para proponer movimientos y reacciones internas, personales y profesionales en cada sesión. Su experiencia se convirtió a su vez en su instrumento visual al cual podían tocar también a través de su expresión verbal y corporal.

Tomar consciencia de que aún en medio y entre-espacios; como actores sociales y educativos pueden provocar transformaciones, contar historias diferentes de ida y de vuelta entre y con docentes, reclusas y reclusos. Es decir, que las y los docentes creen acontecimientos, momentos sensibles, de reflexión, críticos, a pesar de ser parte y estar en un territorio institucionalmente fortificado. Acontecimientos que deben suceder primero en ellas y ellos.

El eje principal de las doce sesiones mensuales del seminario-taller fue reconstituir su figura como docente penitenciario y que paralelo a ello se generara una estrategia de análisis y lucha educativa de su identidad colectiva, que no se mantuviera el nivel jerárquico como en su espacio laboral: educadores penitenciarios, Jefatura del Departamento de

¹⁶³ Esta última pregunta, la planteó Marisa Belausteguigoitia, durante una de las sesiones de su seminario: Pedagogías disonantes. Agosto-noviembre 2014. Unidad de Posgrado de la UNAM. Ciudad Universitaria. Cuando se discutía sobre la construcción de pedagogías disidentes y la indagación y la crítica, aún detrás de las rejas estamos con Davis al enunciar que la cárcel es el espacio de extracción de capitales. En un espacio de saqueo tan intenso como la cárcel ¿qué papel reparador, resignificante pueden tener las aulas? Ver: Davis, Angela (2003). How gender structures the prisons system, en Are the prisons obsolete? Open media. Canadá.

Servicios Educativos, Coordinadoras de Región, Directores de Núcleos Escolares, Responsables de Consejos Técnicos, Promotores Deportivos o como Facilitadores Educativos.¹⁶⁴

Es muy dado que no se lleve una charla o discusión horizontal en las instituciones educativas, gubernamentales y en este caso se suma el que se forme parte de una institución penitenciaria. ¿Cómo emitir un comentario, crítica o malestar frente a las autoridades educativas penitenciarias del Estado de México, sin que tal acción provocará una sanción o llamada de atención hacia las y los docentes? Hubo quienes me preguntaron en privado su interés por participar, pero temían que les repercutiera negativamente en su labor, por lo que llegaron a expresar y no fuera visto con buenos ojos.

Ante este panorama, el seminario-taller, significaría un ‘acto de interrupción’ del quehacer educativo carcelario. Se trataba desde el inicio de partir de un ‘yo (docente) callado, solitario, para dar paso a la promoción de un espacio de libertad dentro del espacio carcelario, que promoviera hablar de sí mismos’.¹⁶⁵ Ver el propio cuerpo y en colectivo, de inicio, como un territorio de negociación.¹⁶⁶ La primera negociación para este seminario taller, sería el decidir participar o no en esta propuesta, siendo conscientes de podrían arriesgar su puesto de trabajo, que los trasladaran laboralmente de C.P.R.S¹⁶⁷.; así como en lo personal al exponerse, comprometer su tiempo de estar con su familia: un día de su fin de semana¹⁶⁸ y también su economía, ya que los gastos de transportación, estaría a cargo de quienes decidieran participar.¹⁶⁹

¹⁶⁴ Son nombres de los puestos que integran el organigrama de los Núcleos Escolares en el Estado de México.

¹⁶⁵ Comentario hecho por la Dra. Teresa Carbo (2014), sobre mi exposición del cuarto capítulo de esta investigación en el Taller de apertura: Movimientos, actores y representaciones de la globalización, del Colegio Internacional de Graduados “Entre-Espacios”. Llevado a cabo el día 13 de abril 2016, en el Colegio de México.

¹⁶⁶ Planteamiento propuesto por Lorena Wolffer, durante su participación como Ponente Invitada, en el Seminario: Del grito al llamado: prácticas culturales y pedagogías disidentes. A cargo de la Dra. Marisa Belausteguigoitia. 18 de noviembre 2014. Unidad de Posgrado. Ciudad Universitaria.

¹⁶⁷ Esta acción es común cuando se desea ‘fastidiar’ a un trabajador del sistema y renuncie, los trasladan a los centros más alejados de sus lugares de residencia. Medida similar a lo que les sucede a las y los reclusos cuando protestan o se manifiestan para exigir sus derechos.

¹⁶⁸ Esta fue una de las razones por las cuales las y los docentes expresaron para no asistir a este seminario, argumentando que de lunes a viernes no estaban con su familia y no sacrificarían un día más, así como no gastar en el transporte y comida fuera de casa.

¹⁶⁹ Una de las docentes expresó que solo se había presentado para ver de qué se trataba, pero no le interesaba asistir si eso era un ejercicio que beneficiaba a otra persona, aludiendo a esta investigadora. En el caso de otras/os docentes lo que arriesgaban era su saber, sus experiencias,

Para generar **las condiciones** era necesario instaurar formas mínimas de comunicación y articular hacia la deconstrucción de un sistema de pensamiento institucionalizado, cerrado y transitar hacia esa pedagogía que coloca a la indagación y a la pregunta al centro. Las lecturas de las sesiones serían el pretexto para posibilitar la apertura de las y los docentes, pero también sería una de las variables por las cuales dejarían de asistir. Por otro lado, que el desarrollo del trabajo grupal, desde la primera sesión reforzara lo que se planteó en las visitas a los centros penitenciarios y aplicación de las entrevistas: la generación de un espacio afectivo -y efectivo- que posibilitara hablar y ser escuchado (Méndez, 2011)¹⁷⁰.

Propiciar condiciones para que los saberes normativos entraran en crisis, hagan catarsis, como refirió Marisa Belausteguigoitia en su seminario (2014), para que puedan abordarse de otra manera. El objetivo es analizar la práctica docente como actores de su tiempo, en un tiempo suspendido –el carcelario- con una lectura histórica y situada de su realidad. En suma: descolonizar los saberes, teniendo como principios: la desobediencia y la disidencia ¿Es posible pensar desobedecer y disentir dentro del espacio carcelario? ¿Qué discursos se disienten? ¿Cuáles es necesario des/obedecer). La propuesta es pensar la pedagogía, a decir de Belausteguigoitia (2015) como una serie de operaciones significativas, que provoquen alzamientos y tomas (de los muros y de la palabra), no solo de los propios docentes; sino también en los reclusos.¹⁷¹

El escenario asignado para el seminario taller fue uno de los salones del INCAFOPE del Estado de México. Este salón se transformó, a decir de las pedagogías en espiral,¹⁷² en ‘un espacio abierto y en movimiento, espacio modificado, conmovido por la intensidad de las fuerzas –que interactuaban- y de las fronteras’ que se diluían o que se fortalecían. Se

sus emociones, sus puntos de quiebre y aprendizajes, lo que no estaban de acuerdo en compartir. Lo que otros comentaran o percibieran de quienes expresaran su punto de vista.

¹⁷⁰ Méndez, Lorena. (2011). Apuntes de una performancera. En Arte y políticas de identidad. Vol. 4, junio. Pp. 33-50.

¹⁷¹ No es común escuchar la palabra ‘alzamientos’ dentro de la cárcel, pues desde el ámbito gubernamental es una provocación al sistema, lo cual sería castigado, reprimido. Termino que al igual al de ‘resistencia’ causó revuelo en la comunidad docente penitenciaria, pero una vez puesto en contexto pasó a ser parte del discurso en sus participaciones, haciendo previamente una aclaración de su uso cuando la mencionaban.

¹⁷² Belausteguigoitia, Marisa en Conferencia del Coloquio Anual de Estudios de Género 2011. Mesa 1. Pedagogías en espiral: arte y justicia en el Penal de Santa Martha Acatitla. Recuperado de: <http://www.youtube.com/watch?v=zCs2zHmPxP4>

emplazó el espacio áulico; como bien refiere Pedro Salazar (2012),¹⁷³ en tanto que ‘se pensó como un espacio de encuentro y desencuentro que emerge como un lugar de socialización de los pueblos y ciudades’, lo cual se adhirió a lo propuesto en el diseño epistemológico y de conducción grupal.

Para el **diseño** del seminario-taller tuve presente dos elementos: que este dispositivo invitara al encuentro y a la reflexión docente. Que invitara, a decir de Edward Said (1989) a ver desde condiciones concretas, contextualizadas en que las palabras y los conceptos afectan localmente. Bajo esta lógica, cada sesión debería considerarse un disparador dinámico, que facilitara la elaboración de preguntas, de deconstrucción de conceptos.¹⁷⁴ Siguiendo a Said, apuntamos que este diseño analítico, es capaz de descolonizar conocimientos cuando éstos se leen y hablan desde un lugar situado, desde una experiencia vivida. Que las palabras de una se alojaran en otro y al afectarse pudieran surgir nuevas producciones que situaran los saberes de los docentes en el espacio carcelario, pero no en el encierro, donde el tiempo se suspende, sino en un espacio dinámico, en resistencia en resignificación.

A continuación, hago el recuento del Seminario-taller, a través de ocho diferentes ‘giros’¹⁷⁵ temáticos y desplazamientos docentes, tensiones y torsiones, conceptos propios de las pedagogías en espiral, y que se hacen visibles en el análisis de la práctica educativa de las y los docentes, a través de su experiencia vivida dentro de las aulas carcelarias, así como de su propia experiencia al asistir a este ejercicio, en tanto proceso psicosocial del grupo conformado.

¹⁷³ Salazar, Pedro. (2012). La promesa de una vida sin violencia (fragmento). En: Revista Debate Feminista, Vol. 43. Tomado del libro *Crítica de la mano dura. Cómo enfrentar la violencia y preservar libertades*, 2012, Océano, México.

¹⁷⁴ Se apoyó la conformación del diseño del seminario taller en la propuesta de Abalos, Claudia (2013). *El taller: un dispositivo para el encuentro y la reflexión*. 1era. Edición. La Crujía. Buenos Aires.

¹⁷⁵ Recupero en este momento la definición que haces Marisa Belausteguigoitia (2012) sobre el término ‘giro’, el cual alude a una operación en las *Pedagogías en Espiral*, en tanto que ‘implica la torsión de la espiral y propone una mirada oblicua sobre lo que esconden y multiplican las relaciones de poder’, así como el que incluso las torceduras que se suscitan, ‘tienen que ver con la emergencia de la (propia) teoría como un dispositivo capaz de intervenir en diferentes escenarios socioculturales y hacer visibles los entresijos del poder que ordenan a los sujetos, sus voces y demandas; y las formas en que voltean, revuelven y responden’. En *Pedagogías en Espiral: los giros de las teorías de género y la crítica cultural*. En *Pedagogías en Espiral. Experiencias y Prácticas*. Belausteguigoitia, Marisa y Lozano, Ría. México: UNAM.

Primer giro: generando grupo

El sábado 18 de octubre de 2014, a las 10:00 horas, dio inicio el '1er. Seminario-taller de Formación Docente dirigido al personal educativo de los Centros Preventivos y de Readaptación Social del Estado de México'. Como coordinadora, tenía ansiedad ¿quién llegaría? ¿cuántos se animarían a movilizar su espacio cercado y su tiempo estancado?¹⁷⁶ El Jefe de Servicios Educativos me había informado que se habían inscrito treinta y tres. Ese día llegaron veinticinco docentes de diferentes reclusorios tanto del Valle de México como del Valle de Toluca.

Para la primera sesión, a manera de presentación y para romper el hielo entre las y los presentes, se comenzó por decir nuestros nombres, de qué centro venían, su puesto laboral y cómo llegaban (de estado de ánimo) al seminario. La última pregunta hacía alusión a la emoción, sentir o inquietud que tenían en ese momento. Era la primera invitación a dirigir la flecha hacia sí mismas y al sentir general, a manera de 'termómetro grupal'.¹⁷⁷ Se les solicito que comentaran también el motivo por el cual decidieron participar.

Llenaron formalmente las cédulas de registro, y con el fin de contextualizar, les presenté las conclusiones mi Tesis de Maestría, titulada: *Los Núcleos Escolares: espacios de expresión, transformación, resistencia y autonomía: el recluso como sujeto pedagógico*. Una de éstas, alude a 'pensar los núcleos escolares como microespacios (la escuela y sus prácticas) para generar expresiones de autonomía y resistencia como estrategia de sobrevivencia a la vida carcelaria en las y los reclusos' o el que 'la escuela le permite 'ir y regresar', tanto física como simbólicamente, desdoblarse, dentro de su espacio habitual de prohibiciones',¹⁷⁸ a lo cual expresó la **Mtra. P**: "es increíble pensar que eso hacemos en los internos".

¹⁷⁶ Expresiones de parte de las y los maestros durante las visitas a los reclusorios durante el trabajo de campo.

¹⁷⁷ Término acuñado por el Dr. Miguel Reyes (1995), durante la clase de Métodos y Técnicas de Intervención Grupal, cuando cursaba la Licenciatura en Psicología Social, el cual incorporé a mi discurso en el seminario-taller.

¹⁷⁸ Camacho, Rocio Rojas. (2011). Educación penitenciaria. Los núcleos escolares como espacios de expresión, resistencia, transformación y autonomía en las prisiones del Estado de México: el recluso como sujeto pedagógico. Tesis para obtener el título de Maestra en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.

Pude percibir expresiones inquisitivas, de asombro, de incredulidad. Fue un momento en que algunas de ellas se acomodaron en sus sillas para tomar una postura de erguimiento. Había captado su atención para una escucha atenta y de escudriñamiento. Tres maestras y un maestro, de los que estaban presentes, me habían permitido entrevistarles diez años atrás, incluso a algunos de sus alumnos de aquel tiempo.

Les comenté que, a partir de las conclusiones de esa investigación, se generó este nuevo proyecto, pero ahora con énfasis en el docente, a su figura, por dos motivos. Primero porque su presencia es fundamental en el escenario educativo para que sucedan las cosas y, en segundo lugar, porque era una manera de atender una constante, que escuché durante las visitas a los centros para entrevistarles, a manera de queja, sobre la ausencia de capacitación visibilización y valoración de su labor educativa. Les expresé que, como docentes, al tener trato directo y cotidiano con las y los reclusos, considerando lo concluido en la tesis anterior, son quienes realmente saben sobre el trabajo educativo en cárceles y los que dan estructura y presencia al área escolar.

La intención del personal educativo de ser visto y escuchado, es de acuerdo a Bajtín (1989), un momento que permite no dar por sentado lo que el otro quiere; sino precisamente escuchar las disonancias, dar voz a los silencios y los emplazamientos. Significa la posibilidad de seguir una línea de fractura (Wolffer, 2014).¹⁷⁹ Línea de fractura que antecede a un quiebre, a un quejido, a un grito de desesperación para dar paso a la transformación a partir de 'hacer crítica y crear nuevos escenarios, un nuevo entre-cuerpo que reclama un espacio por medio de la acción de una nueva alianza' (Butler, 2012).¹⁸⁰ El espacio reclamado entre murmullos y silencios en los pasillos, por parte de las y los docentes para cambiar de paradigma en la manera de hacer, se abría, se conformaba.

El cambio de paradigma de la queja al de la pregunta, al de la osadía y al de la acción; solo puede ser posible, si se parte de un trabajo reflexivo, individual y colectivo, de la propia práctica educativa. Algunas interrogantes que tuve en esta sesión fueron: ¿Qué disposición tendrían para compartir sus saberes, sus tropiezos, sus puntos de quiebre?

¹⁷⁹ *Ibíd.*, 2014.

¹⁸⁰ Butler, Judith. (2012). La alianza de los cuerpos y la política de la calle. En: Revista Debate Feminista. Vol. 46. Tomado de su Conferencia celebrada en Venecia el 7 de septiembre 2011, en el marco de la serie El estado de las cosas, organizado por la Oficina de Arte Contemporáneo de Noruega (OCA).

¿Qué tan real podría ser que resignificaran su título académico y sus posicionamientos rígidos y se enfrentaran a su propia forma de hacer dentro de su espacio laboral? Uno de los docentes señaló que estos aspectos no son fáciles de resolver, menos para un docente formado en las escuelas normales. A las 12:00 horas, se dieron 15 minutos de descanso, muy propicios, pues en el receso abordaron dichas preguntas en los grupos naturales que se formaron para tomar su refrigerio.

Entre discursos y hechos

Al regresar de la pausa, las respuestas sobre ¿qué disposición tendrían las/os docentes para compartir sus saberes, sus tropiezos, sus puntos de quiebre? Surgieron. Aquí algunas, con las que se comenzó la discusión.

MS: Nos la pones muy difícil, porque nos va a confrontar y quien quiera entrarle tiene que hacer una revisión personal, severa, seria y comprometida al cambio, porque hay esencias y apariencias y hay quienes viven de las segundas, de eso viven y viven bien. La pregunta es ¿queremos hacerlo a pesar de que va a ser muy pesado?

MU. Sí, es difícil verse a través de los años... vas perdiendo conciencia de lo que haces... desafortunadamente en ese hacer nos perdemos, porque es más fácil bajar escalones que subirlos... ¿cómo podemos entonces invitar a los internos que los suban, si tú los bajas? Debemos pensar los errores para rectificar.

MQ. Sí, pensar que somos facilitadores de procesos, escuchar a mi compañera, saber decir sí o no, incluso al jefe. Lo importante es identificar dónde se perdió algo.

Al proceso de trabajo personal y colectivo iniciado, se sumaban ahora tres preguntas más: ¿cómo le entramos a un proceso de autoreflexión y reflexión colectiva?, ¿cómo compartimos saberes? y ¿cómo los hacemos visibles? Cuestionamientos que les colocaron, de inicio, entre la espada y la pared; esto desde el entendido que al laborar en instituciones es común que se queden sujetos al cumplimiento de órdenes, se le refuerza la idea de obedecer, aunque a su vez no se acepte la idea de sumisión,¹⁸¹ aunque lo vivan.

¹⁸¹ Como leeremos más adelante en los testimonios de las y los docentes.

Estas reflexiones me remitieron a la pregunta que se hace Spivak (1988)¹⁸² en su ensayo: *¿Puede el subalterno hablar?*, en el cual revisa las posibilidades de representación de los sujetos excluidos, por medio de sus propias palabras. De acuerdo a esta autora, la reflexión recaería en la pregunta: ¿su voz es escuchada?, en tanto que el subalterno habla, produce un mensaje que no es recibido, pero como el esclavo de Hegel en su Fenomenología, ha aprendido a hablar, puede partir de su propio relato, en este caso las y los docentes, para transformar el trabajo al interior de las prisiones. Los comentarios no se hicieron esperar:

MW. Sí dar me cuenta de la responsabilidad que tengo, de que no tengo la verdad absoluta, empezar a resignificar la experiencia institucional. ¿Me pregunto si tengo energía para entrar en este proceso personal y de acompañamiento para los internos...?

MS. Tenemos mucho para dignificar nuestro trabajo, somos conscientes y tenemos mirada crítica, analítica para entender, comprender y proponer.

Entre el discurso de compromiso y de crítica hubo enorme divergencia. Solo uno de los docentes que intervinieron hasta este momento concluyó el seminario. Los discursos de compromiso inicial se fueron diluyendo conforme avanzaban las sesiones. Los que dejaron de asistir entre la primera y quinta sesión, se comentó entre los presentes, fueron los que quisieron constatar de qué se trataba y si políticamente les redituaba ‘un punto a su favor’ frente a los ojos del jefe de departamento de servicios educativos, ‘solo asistieron para ‘salir en la foto’. Otros motivos, los hechos, por los que ya no asistieron fueron:

- Durante este tiempo, se estaba llevando a cabo el proceso de control de confianza en el personal del gobierno de Estado. Una de las docentes que asistía al seminario fue despedida, por no cumplir con uno de los requisitos. Su esposo, (docente también) y quien inicio participando activamente, dejó de asistir tras este hecho.
- Otra de las maestras expresó falta de tiempo, aunque seguía manifestando interés por participar, dejó de asistir a partir de la sexta sesión.

¹⁸² Ver. Spivak, Gayatri Chakravorty (1988). *Can the Subaltern Speak?*, en Cary Nelson y Lawrence Grossberg: *Marxism and Interpretation of Culture*. Urbana y Chicago: University of Illinois Press, *¿Pueden hablar los subalternos?* Traducción y Edición crítica de Manuel Asensi Pérez

- Hubo docentes que los cambiaron de centro de trabajo y no estuvieron de acuerdo por las razones que les dieron para tal cambio, ya no regresaron al seminario-taller.
- Otro maestro lo removieron de su cargo por un hecho polémico dentro de su centro de trabajo, docente que pagó por la negligencia del área de custodia, esto a decir de sus compañeras y compañeros de área, quienes si terminaron el seminario-taller.
- Para otros, el pensar que tenían que leer y expresar sus reflexiones sobre la lectura no les resultaba atractivo, más bien comprometido, refirieron algunas de las asistentes.

Estos motivos proponen ejemplos de movilidad, fragilidad, diversidad del personal docente en tanto compromiso con procesos de actualización a los que respondan; entre otras circunstancias que se identifican más adelante, pero que pueden leerse como circunstancias que controlan, imposibilitan, o incluso violentan a través del miedo por su despido a las y los docentes.

Lo anterior, puede representar la lógica de actuación de una institución como la prisión, que impone una forma de estar y de actuar. Y en tanto que las y los docentes penitenciarios se observan como una especialidad académica marginada, estigmatizados, no completamente identificados y en los bordes de la educación formal. Esta idea me llevó a lo que Edward Said, propone como la noción del –pensamiento- colonizador, el cual ‘tuvo una gran significación en regiones y pueblos cuyas experiencias como dependientes, subalternos y sometidos de occidente (...) y lo que pareciera se convirtió en un destino duradero e incluso con resultados totalmente injustos’ (1989:25-26). Bajo estas condiciones de hechos y discursos, la participación se fue polarizó desde la primera sesión, las torceduras comenzaron hacerse presentes. Algunas, algunos comenzaron a tomar la palabra y hubo también en quienes el silencio se manifestó.

Lenguas en resistencia

Uno de los conceptos que enmarcan el ejercicio del seminario-taller fue el de ‘resistencia’, término al que hice alusión de manera constante en la primera sesión, lo cual ocasionó revuelo en el grupo, pues desde el gremio magisterial y al ser parte de una dependencia gubernamental el concepto implica: a ‘un maestro inconforme con el sistema, un busca pleitos’, entre otros adjetivos que se expresaron en el salón. Aludí al significado

dado por Josefina Ludmer (1984) una recién fallecida crítica literaria y educadora, que analiza las formas de resistencias en la escritura de sujetos subalternos. El concepto de Ludmer de 'resistencia' o el 'ser sujeto de resistencia', implica reflexionar sobre nuestro hacer, a partir de la negación, dar sentido a nuestras propuestas a partir de lo que no podemos decir o no sabemos cómo decir. Pues como trabajadores del estado y de una institución, como docentes son observados, vigilados, acosados por sus directivos: escolares y penitenciarios, para que sigan las instrucciones al pie de la letra. De esto que posicionarse en las prohibiciones, les otorga un lugar para poder hablar desde ahí.

Uno de los maestros expresó que él lo entendía como 'aguantar o tolerar todo lo pase sin decir nada.' Varios docentes expresaron que usar el término era peligroso, preferían se usara otro. Ver, oír y callar, tal como lo hacen los y las presas. Calmar sus sentires, sus palabras. Nombrar acciones, intenciones con un nombre que disfrace, para no sentirse en el ojo del huracán. Poco a poco fue bajando su guardia y de alguna manera esa palabra fue generando vínculos entre quienes concluyeron el seminario.

La figura docente a discusión

Colocar la figura docente al centro y como representativa de su propio discurso y sus experiencias, motivó la propuesta enlazar la pregunta de Spivak ¿Puede el subalterno hablar? de manera paralela al concepto de 'subalterno' de Josefina Ludmer (1984), a través de su texto '*Las tretas del débil*', lo cual resultó ser un disparador dinámico y que me ayudó a comenzar con esta discusión. Si bien Ludmer habla desde el discurso feminista de la negación, el cual implica hablar desde un lugar, de colocar nuestro campo de saber en una situación histórica y discursiva precisa, de prohibición y a decir de la autora, existe una relación entre el espacio específico que ocupa un sujeto, frente al que le otorga una institución y la palabra del otro. Por lo tanto, ubicarse en una posición implica identificar un campo de acción. A lo que un maestro comentó: 'es como si estamos en una junta, vemos primero quien está para saber cómo debemos decir las cosas, nos preguntamos cómo decimos las cosas, si nos atrevemos a hablar o mejor nos quedamos callados'. Es el cómo decir, lo que es importante decir, cómo enseñar en un ambiente tan vigilado lo que está en juego.

Una de las profesoras expresó con tono de molestia no agradecerle lo dicho por las autoras, pues lo entendía como si los maestros, en este caso, fueran sumisos y ella no se reconocía como tal. Se planteó la idea sobre la actuación laboral en función de tener una posición en niveles jerárquicos como se vive en una institución. La discusión continuó, reforzando la idea de que cada posición nos da una oportunidad de decir, pero también para quedarnos en silencio. La posición te justifica, te responsabiliza y compromete porque al tener una posición asumes un lugar. Al fondo del salón se dejó escuchar la voz de otro maestro: 'creo que Ludmer, nos invita a preguntarnos, cuándo decir, porqué decir y para qué', pero desde un lugar que no altere a los poderosos y que sin embargo tenga significado para nosotros.

Otra maestra comentó: 'nosotros desde nuestro lugar podemos decidir estar aquí. Asistir a este seminario es ya un acto de decir y de ser sujetos de resistencia'. Expresiones que causaron júbilo entre quienes estaban presentes. Entre otros comentarios vertidos en la discusión estuvieron los siguientes:

MX. Habría que considerar en este juego de posiciones quien está arriba y abajo que estamos jugando de manera colectiva, y ver desde cómo entramos en este análisis y no entrarle por la mentira y en el suponer, realmente hacer un trabajo colectivo y realmente entrarle a la realidad y ponernos en los zapatos del otro para poder llegar a una propuesta final que nos pueda representar.

ML. sería una habilidad el saber decir las cosas. (sin que los llegaran a despedir, pero haciendo sentido desde su lugar crítico y de docente)

MC. Finalmente este espacio nos va permitir normalizar los saberes y fundamentar para poder decir, porque como decías al principio, esto no va a ser un departamento de quejas, porque si es así yo podría decir un montón de cosas, pero aquí hay que proyectar y construir y llegar al final a un producto, qué es lo que se pretende para mejorar y ese es el punto, de todo eso que tenemos, de lo que no somos ignorantes, pero que en el momento que tenemos que hablarlo hay que saber cómo decirlo para poder aportar algo positivo.

MG. Lo que se dice me lleva a la prudencia, de cuándo realmente yo debo callar, para que yo antes estudie, tenga yo un conocimiento..., muchas veces podemos hablar desde nuestras experiencias y sueños de idealizar, sin embargo, el hablar ya con un argumento, ya voy a poder comunicar una ideología, una idea a los demás de manera organizada, como decía la maestra P. Entonces, más que nada, no solo es hablar, es ser o tener esa prudencia de no decir cuando realmente yo no sepa y conocer primero para llegar a un objetivo

Enfatiqué la idea de la importancia de escuchar a las y los otros, lo cual a diferencia de cómo se piensa (por los comentarios vertidos en el salón) no nos debilita, no implica 'dar el brazo a torcer', porque generalmente se aprende algo nuevo, nos fortalece e incluso nos ayuda a pensar en colectivo y no aisladamente. En este sentido escuchar, se convierte en una operación quirúrgica para seleccionar el momento más adecuado y contundente para hablar. Así mismo, y ubicando otra más de sus bondades, nos evita hacer tesis sin comprobar nuestras hipótesis,¹⁸³ pues nos ayuda a conocer, a saber desde dónde hablan las personas, sus percepciones, sus motivos y evita que nos involvamos en nuestros propios discursos que en la mayoría de las veces no son válidos. Si escuchamos evitamos también el que se anule al sujeto en cuestión, en este caso a mi compañera o compañero de trabajo. A lo que la maestra F expresó:

Esto que dices me recuerda a lo que dijo un maestro: 'no hay pregunta pendeja, hay pendejos que no preguntan', creo que ciertamente no estamos muy certeros de cuando decir o no, porque a veces como que partimos de ideas preconcebidas que no nos permiten ver más allá de. Esto es un proceso y, hay que pensar que si no se sabe decir se va a dañar, más que aportar.

El Mtro. U, comentó:

Hay un juego de palabras muy interesante donde me invita a ver con mayor inteligencia, porque también quedarme callado estoy diciendo mucho y a veces la trascendencia no es nada más con lo que digo, a veces es necesario.

Los campos en los que se mueven, en este caso las y los docentes de la prisión como lo son: la escuela, la institución penitenciaria, el contexto histórico-social actual, el personal social y familiar, dan como resultado una compleja trama de sus relaciones sociales, pero la reflexión está en saberse colocados en un lugar (docentes en una cárcel) y de ahí partir para moverse con consciencia y sabedores de un modo de locomoción más estratégico para resistir los embates de la cerrazón de la prisión en beneficio de su labor docente.

La conversación analítica de la primera sesión, siguiendo a Ludmer, se continuó en que no siempre es posible tomar un espacio donde se pueda practicar lo vedado, pero que

¹⁸³ Planteamiento que nos ofrece el Miguel Reyes Garcidueñas en su libro: Pensando por el otro. Mis jaladas mentales. México. 2012

siempre es posible anexar –instaurar- otros campos y territorialidades, y –por qué no- generar (nuevas) escrituras límite, para dar paso a una pedagogía de la transformación.¹⁸⁴

Con esta reflexión de análisis y contenido, cerraríamos la primera sesión del seminario-taller, y se dio paso al cierre de la parte afectiva y de constitución de grupo, respondiendo a las preguntas: cómo llegué y cómo me voy, a manera de recuperar el sentir individual y el termómetro grupal. Entre lo que se escuchó, de manera general fue: ‘Llegué como actitud, y me voy muy satisfecha, contenta’. ‘Llegué expectante y me voy reflexionando’. ‘Me voy motivado, con ganas de aprender y de venir ya a la siguiente sesión, esto es muy aportador’. Se escuchó también:

ME. Me voy con una actitud de estudio, me parece que nos va a salir algo bueno de todo esto, me voy con ese desempolvamiento de querer volver a leer, de querer volver a estudiar, querer volver a vivir algo que de pronto ya estaba olvidando. Me voy con muchos compromisos.

ML. Llegué muy a gusto y llegué muy complacido. Me voy muy contento y con muchas ganas de aprender. Tenía duda de saber qué va a pasar y ahora que ya sé me agrada esta idea.

MN. Llegué con curiosidad y me voy con trabajo y contenta. Me voy analizando lo que se vio el día de hoy. Me voy con ese interés de reflexionar sobre esa tarea de nosotros en un reclusorio.

MB. Llegué con mucha emoción y me voy con más emoción y con ganas de venir a la siguiente sesión.

MG. Llegué interesada y me voy con ganas de seguir leyendo.

MC. La verdad llegué con la intención de estar unos minutos nada más y me quedé con lo que vi, me voy con la intención de invitar a otros maestros a que vengan.

El primer contacto se dio. Se logró invitar a las y los docentes a esta acción disidente en el vasto complejo de fronteras, bordes y de castigo, como lo es la doble institucionalización que implica la propia escuela y la cárcel. Se logró también en la primera sesión comenzar a generar grupo, dar relevancia a la idea de ‘un nosotros’, ‘acuerparlos’, como refiere Sara Ahmed (2014) para dar paso a la enunciación, a tomar la palabra, dando lugar al enojo, al dolor, a la alegría, a la tristeza o a la ira. Acuerparse en una identidad

¹⁸⁴ Las tretas del débil de Josefina Ludmer, fue el primero y una de las lecturas que contorsionó al personal docente, quien se detuvo a analizar y discutir vehementemente. Análisis al cual se recurrió en sesiones posteriores.

colectiva. El objetivo de la primera sesión estaba en la mesa. La siguiente, se llevaría a cabo en tres semanas.

Segundo giro: pedagogía de la indignación

¿De dónde partir para abordar y tejer nuevas reflexiones para la resistencia y evitar la prisionización docente? Esta pregunta se convirtió en la base estructural para la segunda sesión, con el fin de identificar elementos de nuestra práctica educativa que nos permitieran mirar desde una pedagogía de la indignación y transitar a la reflexión, a la acción pedagógica. *Pedagogía de la Indignación* de Paulo Freire (2012) y “El Giro”, de Irit Rogoff (2004) fueron los textos dinamizadores para hacer este segundo giro. Señalaron los puntos de partida, de reforzamiento y de llegada, respectivamente, para quienes se presentaron por primera vez y para quienes estuvieron desde la sesión de inicio en el seminario-taller. En estos textos encontré la postura crítica, que involucra las torsiones, miradas y operaciones que intento relevar aquí que desde la propuesta de Freire (2012:171-172) consiste en:

... distanciarse epistemológicamente de lo concreto donde me encuentro para poder apreciarlo mejor, descubro que la única forma de salir de allí es concretar el sueño que, a partir de entonces, adquiere una nueva concreción. Por eso aceptar el sueño de un mundo mejor y adherir a él es aceptar entrar en el proceso de crearlo, un proceso de lucha profundamente anclado en la ética. (...) Se vive solo cuando no se está muerto y se puede provocar vida.

Tomar distancia para poder mirarse, retomar las motivaciones e ilusiones que les llevó a trabajar en este campo de la educación, un proceso que conllevó esta doble intención y que les entusiasmó para participar en este ejercicio pedagógico. “Volver a respirar, volver a nuestros sueños de estudiantes y del por qué estamos en este camino”, dijo uno de los maestros.

El 8 de noviembre 2014, asistieron veintiún docentes. Después de los saludos de bienvenida y de responder a la pregunta: ¿cómo llego (en estado de ánimo) a la sesión?,¹⁸⁵ se abrió la discusión dando paso a las apreciaciones personales de los textos de Freire y

¹⁸⁵ Hubo respuestas de entusiasmo a pesar de ‘la desmañanada’, por el hecho de que algunas de las maestras y maestros salen de sus lugares de residencia a las 5, 6 o 7 a.m., para llegar a las 10 de la mañana a la sesión mensual al Instituto de Capacitación y Formación Penitenciaria (INCAFOPE) en Ciudad Toluca.

Rogoff sobre la distancia que es necesario interponer, pero en contacto con nuestros deseos, el indignarse ante lo que observas que no funciona y la necesidad de estar en una continua actualización docente, para no quedarse atrás con respecto a las demandas y necesidades educativas de la población. Entre las participaciones se escuchó:

MB: Me deja la intención de cómo podemos construir de otra manera, y además el generar un debate y un lugar para tal.

ML. Me llama la atención el objetivo de la Teoría Crítica, que tiene que ver con una medición de la transformación histórica.

MB: ... y creo que, en esa transformación histórica, que refiere Freire, está nuestro papel y responsabilidad social –como educadores- e incluso, en nuestro caso, por el papel asignado a las mujeres.

Las intervenciones fueron abriendo paso a la posibilidad de que podemos entrarle a la construcción de otros terrenos y posicionamientos pedagógicos, la posibilidad de un cuestionamiento permanente, desde dónde se pueda constituir un lugar para hablar y discutir. Estas nuevas lecturas, en una primera parte de redirigieron a lo propuesto por Ludmer: abrir espacios para generar nuevos campos de lucha, que partan de nuestros lugares de enunciación en el encierro, y que por esto mismo se abran resquicios, que nos permiten transitar a otro lugar.

MA. Creo que esos resquicios los propicia el débil, es quien ensancha los espacios, los abre, si se entienden se puede transformar la realidad.

MR. La ‘debilidad’, de la que habla Ludmer, como treta, es lo que hace fuerte... creo que, como maestros, y a pesar de ser el último eslabón de la cadena, tenemos ‘la sartén por el mango’. –Haciendo alusión al título de la lectura-.

MB. Cuando leí el párrafo de la lectura de Ludmer, en donde dice: ‘el dar la palabra y generar una alianza con el otro implica una exigencia simultánea, el débil debe aceptar el proyecto del superior’... yo me enojé mucho... pero ahora entiendo que tomar la palabra del otro (superior) no es sometimiento... y porqué mejor no lo volteamos y nos responsabilizamos cada uno desde su lugar... de lo que nos toca.

Bajo esta lógica de las participaciones, nos encaminábamos a la construcción de la idea de que aún en la posición del débil, de subalternidad, aún en el salón de clase, doblemente encerrado, en la institución educativa y en la penitenciaria se puede lograr una transformación. Se puede a pesar de laborar en condiciones de precariedad con butacas que solo cuentan con el asiento, el respaldo o la base donde se escribe, y que además son insuficientes para el número de reclusos que entran a clase. A pesar de tener que proveer

de su sueldo materiales didácticos, papelería, tinta para la impresora, e incluso llevar su propio ordenador e impresora, para poder dar resultados de sus actividades educativas encomendadas. Ser el último eslabón en el organigrama del Departamento de Servicios Educativos, los coloca a nivel organizacional, en un lugar para recibir instrucciones y ejecutar lo solicitado, pero a su vez es un lugar privilegiado, pues son quienes por esa posición pueden hacer cambios estructurales y substanciales propias de su labor a nivel departamental y estatal, en base a su pedagogía para llevarlo a cabo. Esto tal como lo fue en posición Sor Juana Inés, ante la vigilancia y castigo de parte de los obispos.

Desde este posicionamiento de encierro y vigilancia, se enfatizó en la discusión el valor del lugar y el lugar como posibilidad. A partir del lugar y su posibilidad, las preguntas serían: ¿qué me toca hacer?, ¿cómo le entro? Y en función de estos cuestionamientos, el momento crítico de la teoría freiriana aparecía, en tanto que el concepto de resistir implicaba un acto previo de indignación, de molestia. Algunas docentes expresaron:

MJ. Sí. ¿Cómo se asume la condición del débil, en este caso, del subordinado?, ¿No hago nada? O ¿A qué se quiere jugar? Porque es claro que, si se propone algo, está generando.

MM. Pienso que nos hace falta claridad para identificar y aceptar el lugar donde estamos... pero si se tiene claro el objetivo y sustento de nuestro hacer, entonces no se trata de una posición de debilidad... sino de un entendimiento del lugar.

MA. Hacer desde la resistencia, ese espacio crítico... resistir a pesar del castigo, meternos por los resquicios. Hablar, exigir, lanzarse. Decir cuando ya se hizo... no decir que se sabe...

Sor Juana Inés de la Cruz, citada en el texto referido de Ludmer, expresa la acción de ‘administrar los saberes’, ante la demanda de silencio, el cual es retomado por las y los docentes, como estrategia de resistencia dentro del penal como una “treta del débil”. Siguiendo el hilo argumental de los textos, otros docentes expresaron:

MM. Lo atractivo del texto es como se diserta sobre Sor Juana, plena conocedora del momento histórico, social, político, religioso y moral, y cómo maneja su postura de debilidad magistralmente. Su aparente sumisión tenía una intención.

Haciendo referencia a una de las actividades decembrinas de los reclusorios, como lo es la puesta en escena de pastorelas y se hizo la analogía con los pastores:

MA: Los pastores a pesar de su condición social, se salen con la suya por su creatividad e imaginación. Le ganan a quien ostenta el poder, la fuerza, el dinero,

todo lo que el mal representa. Ellos siempre encuentran el resquicio por donde entrar y por donde salir, siempre tienen una respuesta y normalmente ganan. Creo que no nos gusta ver la fuerza del débil, porque apabulla su fuerza y presencia.

No importa que en la estructura jerárquica social sean los menos favorecidos, los débiles. 'Cómo lo son los docentes al ser el nivel inferior en la estructura de los Servicios Educativos Penitenciarios', comentó la Maestra V, pero lo valioso, expresó la Maestra B: 'es hacerse desde la fragilidad', 'pero no inmolarse, no ser kamikase', comentó el Maestro R. 'Es verdad, sin retos no hay historia', manifestó la Maestra P, haciendo alusión al texto de *Pedagogía de la Indignación* de Freire en tanto estar o crear las condiciones de 'ser y vivir dignamente, de amar, de estudiar, de leer el mundo y la palabra, de superar el miedo, de creer, de descansar, de soñar, de hacer cosas, de preguntar, de decir no en la hora justa' (2012:153). EL punto es no perder la esperanza, aunque ésta esté debilitada.

La queja como dispositivo para llegar a otro lugar

¿Quién se queja? ¿el débil? ¿el subalterno?, ¿quién en una relación tiene la peor parte del trato (implícito o explícito)? Expresar la queja o quejarnos, no solo nos permite identificar necesidades, también posiciona a los cuerpos, los sitúa en un lugar. El enojo se convierte en un acto de habla,¹⁸⁶ nos invita a cuestionarnos; y desde terrenos freirianos el 'andar en preguntas', apunta hacia donde tendremos que trabajar y a la búsqueda en ese sentido de la congruencia.

MB. Si buscas congruencia, eso te va a llevar a la voluntad. La necesitamos. Es una decisión de cambiar, querer cambiar las cosas, para enfrentar cosas diferentes. De acuerdo a la propuesta de Freire: 'cambiar es difícil, pero posible'. Se trata de aferrarse a un sueño. Un mundo diferente es posible, si lo vemos como un proceso de adaptación, si somos conscientes, pisaremos firme. Incitar a hacer.

Compromiso y voluntad, ambos requeridos en el acto amoroso, de acuerdo a Erick Fromm (1993).¹⁸⁷ Actuar en consecuencia, a estar haciendo y siendo en el mundo. Hacer

¹⁸⁶ El acto del habla, se identifica como un concepto fundacional del giro lingüístico y de construcción de subjetividad. Ver, Rogoff, Irit (2004). El Giro. En Revista: Arte, políticas e identidad. Vol. 4. Universidad de Murcia.

¹⁸⁷ Erick Fromm (1993:113-114) refiere en 'El arte de amar' que 'si bien en el sistema educativo se imparte conocimiento, estamos descuidando la enseñanza más importante para el desarrollo humano: la que sólo puede impartirse por la simple presencia de una persona madura y amante (...)

un giro estratégico, parafraseando a Rogoff (2004), que nos permita alejarnos, virar, cambiar de dirección; cuando esto sucede algo se activa, nos actualiza y potencializa nuestra visión, lo que hacemos, lo que entendemos. Ahí se puede lograr un cambio.

MC: Pugnar por el análisis de la conciencia... estar haciendo en el mundo, dice Freire, implica influir en éste para modificar el entorno.

MB: El principio de todo inicia con el reconocimiento de tu conciencia social y nosotras, nosotros como docentes, nos toca des o redescubrir tu vocación, el papel que nos o te toca... no normalizar lo que suceda. Rescatar tu vocación como agente de cambio para mantenerte al servicio de las otras y de los otros... a quienes tú afectas con lo que haces y dices. Hacer o no hacer lleva a una aceptación de ti misma y de tu contexto, en donde el valor de la ética es fundamental en el proceso de cambio. Mantener la fidelidad con el colectivo de cambio al que tú afectas.

‘El amor, conciencia y rabia como dinamizadores de cambio’, enunció en su participación la MB, y continuó en este sentido:

MB. Freire expresa que ‘la indignación de la rabia’ no es la rabieta que puede hacer un niño cuando no le dan lo que pide, no; sino la rabia de que lo que yo estoy viendo me causa impotencia, indignación y es entonces cuando me pregunto: ¿qué hago?

El maestro B, puso en la mesa el término presentado y representado por el Ejército Zapatista y de Liberación Nacional: ‘la digna rabia’, que aparece en el documento de la Declaración de la Selva Lacandona como un grito de potente de “basta ya”, de no seguir en el silencio ni en la oscuridad, elemento esencial del discurso del Ejército Zapatista de Liberación Nacional el 1 de enero de 1994. Concepto que nos remite a la significación de una ‘conciencia social’, necesaria en donde se ha vivido entre y con la precariedad, en la carencia extrema como lo es (en vida) no reconocer el derecho civil elemental: el reconocimiento de la existencia, el reconocimiento del ser persona. El que se tenga por derecho y por el hecho de existir: un lugar en el mundo.

Otorgar un sentido y significado a este tipo de rabia, conlleva a generar cambios colectivos o colectivos de cambio. La maestra L, continuó la discusión, recuperando el lugar de lucha que tiene por posición y profesión:

la función del maestro (en épocas anteriores en China o en la India) consistía en transmitir ciertas actitudes humanas’. Lo que se rescata para que el docente en su labor docente, pueda concentrarse a ésta, entregarse, siendo consciente de hacer en cada momento.

Somos y tenemos una historia, la cual repercute en el colectivo con el que trabajamos. Es con esa historia con enfrentamos a esa realidad concreta, a este mundo en el que estamos. Es ahí desde donde hablamos. Por eso llamó mi atención el concepto de 'parresía' de Foucault, citado en Irit Rogoff (2004) el cual define como 'el acto de hablar con verdad'.

Este acto de decir verdades, lleva implícito un acto de valentía, tal como lo expresado por la maestra L, lo que invita a otro modo de hacer, invita a una pedagogía de la disidencia, 'no bien visto' desde una dependencia gubernamental. Implica correr un riesgo. Este seminario-taller, se estaba convirtiendo en reto y el punto era asumirlo al inscribirse, al asistir. La Maestra S, apuntó al respecto: 'si no corres el riesgo, todo va a seguir igual. Lo platicamos y nos preguntamos esto desde la primera sesión: ¿cuánto te atreves o nos atrevemos?

Hacer evidente desde sus experiencias y voces, lo que acontece en el escenario de las prisiones, en gran medida, producto de una realidad social nacional cómo hacer el encuentro de lo vivido en los cuerpos de las y los docentes con las historias abrumadoras de crimen y de violencia, de cuerpos de jóvenes y adultos fragmentados, desentrañados que viven un presente sin futuro, que a decir de José Manuel Valenzuela (2009), para un buen número de jóvenes, en este caso, reclusos y reclusas: 'el futuro ya fue'.

Deshacer el castigo, formar docentes

¿Cómo hacen las y los docentes, para que la cárcel que se empeña en hacer más cárcel, no les caiga encima y les aniquile incrementando las prácticas carcelarias? Que su cuerpo, pensamientos y emociones no se fragmenten, que no queden escindidos en este contexto de exclusión, reducción y castigo en reclusión.

Una de las luchas docentes en este escenario tiene que ver con la figura docente devaluada y debilitada que refiere la maestra L: "el concepto de autoridad se ha desvirtuado tanto que ya no los ven como antes: como una figura de respeto". Por eso, continuó expresando: 'el ejemplo que les des, la congruencia con la que te vean, va a ser determinante', añadió la maestra X.

¿Cuánto te atreves?, ¿cómo debemos asumir el riesgo? Se cuestionaron algunas maestras, para no hacer que la cárcel las debilite, las fragmente. Expresaban que este seminario taller, bien podría ser una manera de arriesgarse, de atreverse. Freire (2012) y la misma teoría crítica, manifiesta que “no se puede ser neutral”, entonces tenemos que reconocernos, darnos cuenta de qué lado estamos, contestó el maestro V a las preguntas anteriores. Y continuó:

Decía el Che, que si uno es capaz de sentirse indignado cuando se comete una injusticia en cualquier parte del mundo y que no importe si somos parientes o no, es no perder la capacidad de indignarnos, de que nos duela lo que está pasando, sino, nos estamos convirtiendo en tiranos... el punto aquí es preguntarnos: ¿qué compromisos tengo no con quien me paga, sino con el mundo, con la sociedad, con uno mismo?

¿Cómo y qué hacer cuando todo tira para diferentes lados? Esta es la pregunta que saltó a escena, pues las demandas cotidianas en el aula y en la vida diaria son (decían) inesperadas, surreales, exigentes, de respuesta inmediata y que a veces o en su mayoría el discurso se confronta con las acciones.

Decir lo que se vive en las cárceles clara y descaradamente, se vuelve una necesidad urgente. Aprender a trabajar desde una pedagogía de lo inesperado, aprender a cuestionar en lo inmediato todos los cambios y reducciones del sistema. Confrontar, aprender a negociar desde el juego institucional, conciliar. Y desde el sentido de ‘reconocerse’ primero, dónde están parados en su hacer docente, facilitaría el aprender hacer una lectura de la realidad y actuar en consecuencia, favoreciendo su actuación en las escuelas de las cárceles y no dejarse arrastrar por la corriente. Esto, sería favorecido al ‘entrarle a los cuestionamientos sobre el sentido y dirección de su práctica docente, para no debilitarnos’, expresó la maestra S.

El maestro V cuestionó que era importante identificar qué se está reforzando con cada una de las celebraciones, como el día del niño, del padre, de la madre, navidad, dentro de la cárcel. ¿Qué se está reproduciendo? ¿Qué se está dando?, ¿Qué se compromete?¹⁸⁸

¹⁸⁸ Estas preguntas devinieron de la discusión de las observaciones que hizo la Comisión Penitenciaria de Gran Bretaña, cuando les cuestionaron el sentido de realizar celebraciones dentro

Para que los cambios sean evidentes y en menor tiempo, deben realizarse desde una reforma estructural, y desde la cabeza; sin embargo, la lucha y cambios substanciales de acuerdo a los hechos de la historia, en lo social, educativo, cultural; en mayor medida suceden desde el último eslabón de la estructura jerárquica, que no por ser el último, y después de lo discutido las y los docentes ya no se reconocieron como el más débil. Generar este tipo de cuestionamientos y reflexiones, proponen y colocan al docente en otro lugar.

Un lugar en donde no solo se les exalte su 'noble labor docente', sino un lugar que con su presencia hagan recordar que 'la educación tiene sentido porque las personas son sujetos pedagógicos y sociales, porque aprenden, porque se hacen, rehacen y asumen que son sujetos de su tiempo histórico, sujetos de y en transformación', refirió la maestra A.

Pensar el seminario taller como un dispositivo de negociación con la institución carcelaria, como un espacio que posibilita el asumir riesgos para intervenir y transformar. Y que a decir de Freire en su *Pedagogía de la Indignación*: cambiar es difícil, pero no imposible, a través de hacer una lectura crítica de la realidad y del mundo; con la convicción, compromiso y voluntad para enunciar y denunciar.

Tercer giro: invitación a la escritura

A la par de esta acción disidente, que implicó el haberse inscrito y asistir al seminario taller, unos de los retos y exposición máxima era el escribir. Atravesar los muros de la escuela carcelaria y de la propia institución penitenciaria con la pluma, con las teclas de una computadora personal o lap top. Comenzar la visibilización de la postura y preocupación personal como docente penitenciario. 'Trabajar en la recuperación de la dignidad profesional y como actor de la educación en contextos de reclusión a partir de contar, de narrar', como lo comentó el maestro X.

de las cárceles, pues no entendían el proceso de readaptación en México, cuando la visita familiar es un premio y además se les lleva a los hijos, si el sentido es que se tome conciencia del acto delictivo y antisocial que realizó, el objetivo es limitarlo a eso que anhela, su familia, pues de alguna manera los niños aprenden del lugar y se van preparando para que el día de mañana lleguen ahí, pues el lugar se les hace conocido. ¿Cuál castigo? Hubo defensa de algunos docentes para estas celebraciones, pues se alude que somos un país tradicional y de familia

Las y los docentes de las cárceles del Estado de México, construyeron una habitación propia que no se había pensado tendrían.¹⁸⁹ Uno de los salones del INCAFOPE, propició la existencia de un espacio dentro de las entrañas de la Institución Penitenciaria:, a manera de gestionar una pedagogía de resistencia. No importó que tan frágiles se concebían como sujetos, personas que Espacio donde se comenzó a nombrar, a potencializar las experiencias docentes, a dar giros cognitivos, afectivos y lingüísticos emergentes y urgentes.¹⁹⁰

Se podría decir, desde Sor Juana Inés de la Cruz (2001), que el superior (la institución penitenciaria), nos cedió la palabra, lo cual no sería más que un gesto ficticio, pero el débil (los docentes) deberían aceptar cuando se la ceden. Y aceptaron. Si bien se puede leer el lugar asignado y aceptado como un lugar situado y sitiado, éste posibilita no solo cambiar el sentido del lugar, sino el sentido del sí mismo y de lo que se instaura en él. Las y los docentes aceptaron y se reconocieron no en un lugar de desventaja, sino que se resignificaron en un lugar de acción, de posibilidad; riesgoso, pero al fin y al cabo les proponía instaurar un espacio extraterritorial. Éste, generó un punto de partida para hacer público lo privado en salón designado. Se había construido una habitación propia. La acción para de su escritura, estaba por comenzar.

Las y los docentes tomaron de buena gana y con optimismo la presencia de Oscar Pérez, filósofo, comunicólogo y docente universitario, quien aceptó participar para invitarles a escribir y orientar su primer ejercicio. Su presencia energizante, actitud propositiva y disposición para acompañarles en esta empresa, les motivó en más de un sentido. El seminario taller, y la invitación escribir, resultaba en sus manifestaciones orales, una propuesta esperanzadora y osada; pero sobre todo respeto a su saber docente.

¹⁸⁹ En el texto de Virginia Wolf (2008), tomando un fragmento, 'se considera que en el caso de la literatura dominaba la vida de reyes y conquistadores y en donde las mujeres no aparecían, y que aun cuando tuvieran pensamientos profundos, no sabían leer. por lo que para que la mujer cobre vida, -refiere Wolf-, donde debe pensar en términos poéticos y prosaicos, sin perder de vista los hechos'. Y 'sin perder de vista la literatura tampoco- la mujer es un recipiente donde fluyen y relampaguean perpetuamente toda clase de espíritus y fuerzas'. Pp. 34. Haciendo alusión a esta escena de Wolf, las y los maestros de la cárcel, existentes, pero no vistos, ni escuchados, irrumpen el espacio carcelario propiciando el fluir de sus fuerzas, de sus saberes. Crean un espacio de discusión y de escucha para ellas, para ellos.

¹⁹⁰ Desde Irit Rogoff (2004), la urgencia es la posibilidad de entender cuáles son los problemas más cruciales que se convierten en fuerzas propulsoras- En tanto que la emergencia, responde a un imperativo estatal.

Comenzar a construir un mundo zurdo, diría Gloria Anzaldúa (1998), porque las palabras no son suficientes, y se tienen que cometer actos visibles y públicos. Usar la vulnerabilidad de la posición que se tenga, como un recurso de poder. De tal suerte que se transite de la incertidumbre a la acción. Que se transite del grito a la palabra, como expresó Belausteguigoitia (2015) en su seminario, y se llegue a una experiencia narrada oral y escrita.

Este giro hacia la escritura, les implicaba un acto de distanciamiento con respecto a la experiencia de su práctica educativa, de reconocer sus afectos, sus emociones, su lucha educativa o la falta de ésta. Bajo esa cercanía afectiva, refiere Sara Ahmed (2014) se movilizarían conceptos de su pedagogía. Cabría por un lado el asombro de su sentir y saber, y por otro, la confrontación se daría al reconocer que hay esquemas que limitan el conocimiento –y su práctica-, como las actitudes de poder y no como las que buscan la verdad. (Haraway, 1995).

‘Poner mi cuerpo, mi energía, mis deseos’, anima Lorena Méndez (s/f) para esta propuesta de escritura y al trabajar en colectivo. ¿Qué nos duele?, ¿cómo llega ese dolor, ese malestar, ese enojo a nuestras vidas? Mostrar lo encarnado, expresa Donna Haraway (1995) ‘desde la trinchera de sitio, docente, situando sus saberes’, y se cuestiona: ¿Cómo deberíamos situarnos para ver en una situación de tensiones, malestares, resonancias, transformaciones, complicidades y resistencias?

Para nuestro cometido en la implementación del seminario-taller, traducimos en tarea a pensar un hecho que les indignara, o algún hecho de su experiencia docente que les hubiese llevado a una reflexión particular, que no solo nos invitara a escribir, sino que nos exigiera, demandara escribir; como nos imprime, Gloria Anzaldúa (1980), quien enfatizaba al decir: ‘olvídate del “cuarto propio”, escribe en la cocina, enciértrate en el baño. Escribe en el autobús o mientras haces fila en el Departamento de Beneficio Social o en el trabajo, durante la comida, entre dormir y estar despierta. Yo escribo sentada en el excusado’. Escribir, era la nueva consigna. Atreverse, buscar dar un ordenamiento a los hilos del pensamiento sobre lo vivido, sobre su experiencia de cinco, diez, quince o treinta años de su labor docente en la prisión.

Que no importara, siguiendo a Gloria, que hubiese momentos saboteadores a razón de las solicitudes del cuerpo o de lo que pasara a nuestro alrededor, o incluso dentro de esta institución del gobierno, como diría esta misma autora, les consideraran ‘bestias peligrosas’ porque pudieran decir algo que quebrantara más la deteriorada imagen de las prisiones. ‘Yo no sé por qué se enojarían, si en todo caso, hasta las gracias nos deberían de dar, porque escribiremos de nuestro trabajo, de todo lo que hacemos para que no se hagan más a la cárcel y eso es bueno para el sistema (penitenciario)’, dijo el maestro P.

Con la cita de Anzaldúa, cerramos la sesión, frase que fungió también como un fuego encendido, sobre querer escribir y poder hablar, sobre los acontecimientos trágicos, vergonzosos, indignantes como lo es la desaparición de los 43 estudiantes de la Escuela Normal de Ayotzinapa. Ese día de la sesión: 6 de diciembre 2014, se llevaría a cabo una de las grandes marchas en la capital del país para exigir justicia, la presencia con vida de los estudiantes y castigo a los culpables. Hecho que no se pasó por alto y que en varios momentos del seminario se dialogó al respecto, se compartieron posturas. Aquel día, hubo quienes nos unimos a la gran marcha, la cual tomó nuevamente y con toda legitimidad, las calles de la Ciudad de México.¹⁹¹

Cuarto giro: ventanas para mirar (me) y repensar (me)

Las siguientes cinco sesiones estarían encaminadas a proporcionar herramientas y/o ventanas desde donde mirar y leer la realidad carcelaria, su ámbito áulico, escolar e institucional. Estas ventanas se abrieron cuando visité los distintos centros penitenciarios. Uno de los temas, y sin duda el eje del seminario, fue el concepto de experiencia, de Joan Scott, el cual se abordó en la cuarta sesión¹⁹², a la par del texto de Freire: pedagogía de la autonomía.

¹⁹¹ Fue apreciado, valorado y de acompañamiento el poder hablar sobre el tema de los 43 en varios momentos durante el desarrollo del seminario. Era lo menos que podíamos hacer, y sobre todo decir, para no dejar en el olvido como muchas otras tragedias con explicaciones absurdas y sin sentido. Aunque fue notorio que la conversación terminara cuando llegaba alguna de las autoridades del departamento de servicios educativos.

¹⁹² Concepto transversal que se puso al centro, durante todas las sesiones del seminario taller.

Reflexibilidad y transformación¹⁹³

Se abordó también el tema de la ética en educación¹⁹⁴; debido al debate eterno que se vive entre las y los docentes sobre ayudarlo o no a algún recluso o reclusa de su grupo escolar si se lo solicitan. Estas solicitudes, El papel de la ética en el ámbito educativo penitenciario, no es cosa menor. Sobre todo, cuando uno de los aspectos que integran el MEPEM es el de fomentar los valores. Tema que permea en gran medida el discurso docente en tanto la función y tarea educativa que tienen con la población reclusa y hacia fuera.

La discusión versó en cuanto que los valores en la sociedad postmoderna en que vivimos se han desplazado y estamos en un constante sobreponerse a éstos y sobreponerse ante otros. Se hizo alusión a las características de la población, 'sujetos jóvenes y tecnologizados' expresaría el maestro P, 'pero nada de respeto, nada de valores, esos hay que trabajarlos con ellos, y no es fácil, porque muchos de ellos no tienen referentes, no hay de dónde agarrarse'. En este sentido el asesor planteo la siguiente pregunta: ¿Cómo dejar un mundo mejor de lo que encontramos?

La maestra S se apresuró a contestar y dijo: 'yo creo que este seminario ayuda a contestar esta pregunta, porque estamos dando paso a nuestra configuración, y para esto debemos entrarle a un proceso reflexivo', a lo que interrumpió el maestro P, 'pues es la invitación que nos hace Tyler, la de pensar qué es el bien para mí, el de pensar en la transmutación de lo individual a lo colectivo', y complementó el maestro R: 'para salirnos de ese narcisismo, y pérdida de horizontes pasados y de sentidos'.¹⁹⁵

Celerino, el asesor de la sesión, agregó el que podíamos sentirnos privilegiados para pensar y cuestionar esta oportunidad, porque nos permiten dar cuenta y compartir las

¹⁹³ Reflexibilidad desde Charles Taylor, significa retomar todos los elementos posibles que se colocan en los cuestionamientos y que conllevan a significados diferentes. Implica reflexionar, compartir experiencias, subjetividades y encontrarse con uno, con los otros, organizarse en colectivo, tomar conciencia y trabajar para transformar.

¹⁹⁴ Taylor, Charles (1994). La ética de la autenticidad. Paidós. Barcelona. Texto base para esta sesión. 7 de marzo 2015, propuesta por el asesor invitado: Celerino Casillas Gutiérrez.

¹⁹⁵ Esta dinámica de ir dialogando complementando las respuestas que daban unas y otros, se vivió durante la jornada.

experiencias educativas que conflictúan tomar decisiones, ‘sobre todo cuando a otro docente de otro centro, le pasa lo mismo y es la misma inquietud’, comentó el maestro L.

El maestro P. muy activo en la discusión preguntó al grupo: ¿cuántas veces tú has hecho cosas que realmente no quisiste o quisiste hacer?, la maestra T, siguió la discusión en función de que:

‘se debe revisar con más detenimiento nuestra práctica y el MEPEM permite hacer distintos abordajes... más bien que tanto yo conozco de lo que puedo hacer para que lo haga, y qué tanto descalifico primero sin conocer y eso a la vez me justifica para no hacer

El asesor enfatizó la relevancia de contar con la capacidad para elegir la forma de vida, de la práctica docente y que ahí hay una ética. Tylor propone el diálogo para que yo pueda escucharme, es decir, propone un acto dialógico interno. En este diálogo, siguiendo la lectura, la persona se articula, sucede entonces el momento de encuentro de posibilidades para mantenerse en esa forma de vida. Sobre todo, cuando se labora en un sistema que agota, pero siempre va haber un momento de fragilidad, lo que llamamos ‘las fisuras’ del sistema.

La maestra B manifestó la importancia para ese diálogo interno el tener una postura, ‘no quedarse en medio, sino, no se podría reconocer como un agente de cambio, ya que la forma de hacer, se muestra en la práctica, y si no la ven los alumnos, no les estamos mostrando algo con claridad’. ‘Ese diálogo, no es completamente racional, es indispensable -expresó el asesor-, considerar la parte emocional, la parte afectiva experiencial. Y preguntarse ¿cómo me siento conmigo misma?’. Reconocernos más buscar el reconocimiento.¹⁹⁶

El maestro P comentó que en este análisis implica ‘ver hasta dónde estamos penetrados en el sistema, si queremos cambios, pero también saber en qué consisten esos cambios, ser consecuentes. Verse en la historia de su ser y hacer docente y eso cómo me

¹⁹⁶ Idea que se abordó en la sesión 8 en el tema de ‘emociones’ y en la 10 con el tema sobre ‘Desarrollo personal’. Pero que, en un sentido más amplio, era el objetivo del seminario, al considerar la forma de llevar a cabo la propia práctica docente.

mueve ahora'. Como bien cita Freire, acota el asesor, 'el sujeto que se conoce habla de un acto de conciencia'. Y continuó: 'ser auténtico es tener la capacidad de mirarme a mí mismo, más que un ser objetivado, soy un ser subjetivado. Nuestra argumentación está en praxis'.

La maestra S, en su participación de final de sesión, apuntó: 'no es fácil... escuchar mi voz interior, que se sobreponga a los esquemas con que fuimos educados, en la casa y en la escuela y más en este tipo de trabajo en la cárcel. Pero de eso va el que reflexionemos, y no solo eso, actuemos.' Intentar cosas como la que estamos haciendo aquí'. Finalizó el maestro B.

Lo que miro, lo que escucho, lo que siento me trastoca.

Identificar y/o tratar de entender los diversos símbolos, significados del discurso carcelario; desde lo lingüístico, lo corporal, las actuaciones; la semiótica¹⁹⁷ y la simbología como herramientas para hacer una lectura del lugar.¹⁹⁸ Las representaciones que a diario el docente dentro de la cárcel observa, convive y se mueve. Como diría en la quinta sesión el maestro P:

Estamos nueve horas diarias, de lunes a viernes y ya dejas de ver, de leer el lugar en donde trabajamos, cuando llegas hay mucho que ves y no entiendes, después lo incorporas y luego lo dejas de ver... eso puede ser peligroso, porque dejas de leer y ahí es una caja de sorpresas.

Qué nos dice un objeto, un sonido, qué relaciones hacemos en función a éstos. Cada imagen, cada representación percibida conlleva a una reacción, ya sea de parte de las y los reclusos, como del cuerpo docente. 'Cuando hay silencio en el reclusorio, es porque algo va a pasar', dijo el maestro I. El silencio es como elemento comunicador, reforzó la asesora de la sesión. 'Cada imagen sintetiza', comentó el maestro P.

¹⁹⁷ Entendida como el estudio de los signos de la vida social, los clasifica, así como a sus posibles relaciones. Definición dada por Cecilia Godínez, asesora de la 5ta. Sesión, intitulada: La semiótica y la simbología como herramientas para hacer lectura de la vida en prisión. 7 de febrero 2015, INCAFOPE, Toluca, Estado de México.

¹⁹⁸ Se consideró relevante desde el sentido que formamos una cultura dominada por el lenguaje, somos incesantes productores de mensajes, pues en todo momento estamos intercambiando información. Y la cárcel por sus características, tiene códigos que se hace imprescindible identificarlos al laborar ahí.

‘Sobre todo hoy que las generaciones actuales nos llevan, a los que tenemos más de treinta y cinco años, una ventaja, van delante de nosotros por mucho, por el uso de las tecnologías y hasta eso hace que el docente no tenga ahora el control de la clase’, manifestó el maestro B. ‘Sí, eso ha transformado realidades y hasta el tipo de alumnos que tenemos, vemos que las cosas cambian’, refirió el maestro P.

¿Cuál es mi nivel de adaptabilidad para moverme ante los cambios? Propuso la asesora. ¿Qué tiene que pasar en la práctica profesional para que algo se mueva? Agregué. Hay otros códigos lingüísticos y de interacción digitales que tiene la población tanto afuera como adentro de la cárcel. El punto es si yo ya los incorporé para modificar mi práctica en este sentido, moverme.

Las imágenes y los códigos lingüísticos son como continentes, evidencian algo en particular. ‘El punto es –comentó la maestra A- fomentar ese análisis, esa síntesis, la crítica’ ‘Tener elementos para hacerlo, para saber las posibilidades de análisis a las que se puede llegar’, apuntó la asesora. ‘Sí, porque una imagen te puede servir, pero también te puede limitar, si te quedas solo ahí en la imagen’. Agregó el maestro P.

La maestra J comentó sobre el color de las batas de las psicólogas que son de color verde pistache, la de los médicos es blanca, verde botella para las trabajadoras sociales y para los facilitadores educativos es café’. A lo que la maestra S, comentó: ‘una vez salí a comprar algo a la calle y me fui con la bata puesta y al llegar a la tienda la señora de la papelería me dijo que, si la bata era de mi trabajo, porque no me la había quitado, porque de solo verme se deprimía’. Siguió la profesora S: ‘aparte del color de la bata, qué es lo que estamos reflejando en la cara para que se tenga una visión completa de nosotros, son muchos mensajes que enviamos a los internos. Siempre va haber una reacción al color’.

‘Siempre emitimos mensajes, y en la cárcel las personas se vuelven psicólogos naturales’, te leen, comentó el maestro Q. La reflexión se hizo radicó en que nuestra corporalidad, nuestro atuendo, produce una materialidad, por lo tanto, comunica. Que cuerpo, postura, atuendo, gestos y actitudes hacen una representación de uno misma, lo que, su vez se convierte en materia prima para los sujetos que observan, en este caso las y los reclusos. a la vez se hace una representación de uno mismo. Todo esto promuevo o sugiere una respuesta una actuación, que a decir de Butler:

... ayudan a repensar el espacio de presentación que con el fin de entender el poder y efecto de las manifestaciones públicas (...) tendríamos que comprender las dimensiones corporales de acción, lo que el cuerpo necesita y lo que puede hacer, sobre todo cuando hay que pensar en la alianza de los cuerpos, lo que los mantiene allí, sus condiciones de poder y perseverancia (2011:92).

Refiere el maestro M, que 'a veces no nos damos cuenta todo el impacto que se tiene con los internos'. La presencia física cotidiana de las y los docentes, pareciera sumergida entre el oleaje carcelario, sin embargo, en momentos de mayor tensión por el ambiente del lugar, resurge y puede movilizar la dinámica del penal, generalmente para distensar, alegrar, motivar, sacudir; con lo que se produce en las aulas: el encuentro de sujetos a quien se les otorga un lugar en la vida, un valor existencial.

En la discusión, otras imágenes que se movilizaron y evidenciaron, son aquellas que lastiman la dignidad humana. Esas que como docentes se observan en la cotidianeidad de su labor, tras permanecer nueve horas diarias. Imágenes crudas que dan cuenta de la vida carcelaria, de fotografías de labores de asignación y posturas de resignación como lo son la de reclusos separando basura dentro del basurero con los pantalones arremangados y pies descalzos (para que no huelan tanto si no alcanzan a ducharse ese día al regreso de la jornada), fotografías de gente que transporta la comida, los utensilios y ollas (peroles) hacia los dormitorios, los tatuajes en los brazos, en los cuerpos, los cortes de cabello, los contactos visuales, los roces de mano, de brazo, los colores de los uniformes, las batas. Lo que está pintado en las paredes: 'los mensajes encriptados', dicen algunos maestros, los que sólo la población reclusa tiene la contraseña. Toda una cultura visual,¹⁹⁹ comentó el maestro L.

¿Cómo negocio mi cuerpo durante mi práctica docente en la cárcel?

Fue otra de las ventanas que se abrieron para mirar. Pregunta que es difícil de interpretar en la interacción del día a día, pues depende en el caso del área escolar de las dimensiones de los salones de clases, pues este elemento determinará el grado de acción

¹⁹⁹ Entendiéndola, a decir de Cecilia Godínez durante su exposición, como 'la crisis de la información y sobrecarga visual en lo cotidiano, en donde ver no es creer, sino interpretar. Ésta tiene un sentido denotativo, que alude al significado literal y descriptivo de algo. Lo que es. En tanto que lo connotativo lleva una carga emotiva u otro significado por asociación, compartida por miembros de una cultura en particular, es decir: lo que sé. Fecha: 7 de febrero 2015. INCAFOPE.

y movimiento durante las clases, ya sea entre docente y grupo, o entre los propios integrantes. Se hizo referencia que para sentirse seguras en esa movilidad se requiere de lo que Cecilia, la asesora denominó como: 'distancia social', entendida como el espacio vital que hay entre los cuerpos que interactúan. Al menos de 50 centímetros, dijo la maestra P, la cual en las aulas del penal de Cuatitlán no se puede generar, concluyó la maestra T.

Continuaron las participaciones con respecto a la pregunta planteada, la maestra S comentó: "eso de negociar el cuerpo, podemos asumirlo, negarlo, creerlo, eso es asunto de cada quien, pero de qué pasa, pasa. Y se negocia con eso. ¡Y mucho! A veces más de lo que quisiéramos reconocer".

El maestro B, contestó a la reflexión de la distancia segura en la que el docente puede moverse. Él señaló que la distancia no la da el espacio, sino el discurso docente que da en su práctica, 'el punto es saber dónde se está parado'. Y el discurso no es verbal, éste va en dos vías: es lingüístico y paralingüístico: qué es lo que digo y el para qué lo estoy diciendo. En tanto, el maestro P. quiso enlazarlo con el tema de la negociación y expresó:

No solo se negocia el cuerpo, sino también la autoestima, pues me ha tocado trabajar con maestras de todas las edades... ellos siempre van a tener tiempo para observarte, para ver en dónde estás en falta, como se dice en psicología, y va desde que te diga: buenos días, qué bien se ve, o te lleva un dulce, te preguntan si barren el salón... todo eso lleva un significado y una intención.

Al término de la discusión se acotó el sentido de 'negociar el cuerpo', entendiéndolo como las transacciones simbólicas y la estrategia para la optimización de los propios recursos y los del entorno. De ahí que la lectura que se haga dentro de la cárcel, así como del espacio áulico es elemental para que la o el docente identifique los códigos lingüísticos y paralingüísticos, "los mensajes que enviamos", comentó la maestra A, con el fin de hacer el mejor uso de sus recursos para el desarrollo de su práctica docente.

Quinto giro: emociones y cuerpos en circulación, movimiento y reconfiguración

Otra de las ventanas que se abrieron fueron las de las emociones. Tema que sucedió al del cuerpo. Ambos temas se programaron para las sesiones: séptima y octava. El propósito fue tocar literalmente sus cuerpos y emociones: mirarse y mirar, escucharse y escuchar, sentirse y sentir, respirarse y respirar, olerse y oler, degustarse y degustar; las

antenas bien puestas en sus cinco sentidos. El maestro M expresó al respecto: “es bien común que los olvidemos o que no seamos conscientes de que los ocupamos”.

El desarrollo de las sesiones anteriores fue gestando el camino a dicho propósito, para ese entonces se había creado una atmósfera grupal acogedora y de escucha sensible. Comenzar por respirar para reconocernos, reparó Flor, la asesora del tema sobre cuerpo: “quien respira y se airea, se potencializa”, uno de los maestros del grupo verbalizó: “lo que se potencializa con este seminario era nuestra acción pedagógica”.

Lo anterior se hiló en la siguiente sesión con la pregunta planteada por Patricia Piñones, asesora del tema de emociones: ¿cómo hacemos en contextos de y en desgracia en lo cotidiano? A lo que uno de los docentes contestó súbitamente: respirar.

Respirar para pensar claro, aún en esa posición de desvalorización y de reducción. “Hacerse mujeres y hombres con agencia, moldeados. Hacerse en el conjunto de circunstancias y factores, pero con toda la intención de que se potencié al ser humano”, manifestó Patricia.²⁰⁰

Un elemento visual utilizado para fortalecer lo anterior en dicha sesión, fue el segundo Video elaborado por el Proyecto Mujeres en Espiral, con y sobre las reclusas de Santa Martha Acatitla.²⁰¹ Al término de la presentación, Patricia Piñones, preguntó a las y los docentes: ¿a dónde les toco? ¿a dónde lo sintieron? La Mtra. J comentó: “a mí me dio coraje, sentí emoción en la garganta y el enojo, me tocó en el estómago... porque pienso que un docente debe trabajar para los alumnos y no al revés”. Patricia acotó: “la muina, que importante es reconocerla, sentirla y preguntarnos qué hacemos con ella”. El Mtro. M, comentó: “solo se puede avanzar si se sabe a dónde ir. Trabajar por convicción, no por dinero, no defraudar a la gente con quien se trabaja. Pienso que lo importante es empezar

²⁰⁰ Sesión llevada a cabo el 30 de mayo del 2017, en el INCAFOPE. Ciudad Toluca, Estado de México.

²⁰¹ Este proyecto se llevó a cabo en el segundo semestre del 2014 con reclusas del Penal. Se elaboró el FANZINE ‘LEELATU’, en colaboración con la UNAM, FFyL, Inmujeres, la CNDHDF, el Museo Universitario del Chopo y diversos artistas visuales. Desde talleres de Serigrafía, pasando por elaboración de sellos, ilustraciones, encuadernación hasta llegar a la concreción del FANZIN. Éste como alternativa, alcanzable y realizable al interior de la prisión. El objetivo fue el crear un medio de expresión que, en palabras de una de las reclusas, fuese ‘alzar la voz, y que este medio estuviera al alcance de todos, expresando quienes son las mujeres reclusas. Ver en YOU TUBE: LEELATU o en <https://vimeo.com/114052284>

a escucharlos, escuchar a quien está encerrado. No es darles voz, es escucharlos”. La Mtra. B, refirió: “a veces estamos más presos los de afuera que los que están adentro...y creo que nosotras podemos dar esa libertad interior a nuestros alumnos con las actividades que hacemos”. La discusión se guió hacia el acto de escuchar.

Escucharles pareciera simple, sin embargo, implica oler los aromas nauseabundos de la cárcel, cada historia conlleva un aroma que agrede el olfato por la agresión, por la montaña de papeles que van dejando en el fondo al cuerpo de los castigados. Por otro lado, que las palabras de las y los reclusos no se pierdan entre el bullicio del abrir y cerrar las rejas de las exclusas, del choque y tintineo de los manojos de llaves, el grito de los elementos de custodia o de los ‘estafetas’ de las diferentes áreas técnicas, que vician la escucha.

Ser escuchada o escuchado al estar tras las rejas son derechos suspendidos, negados, así como una buena alimentación, agua potable o al menos lo más limpia posible para que no genere enfermedades en la piel o en los ojos, continuó Patricia. Esto sugiere una serie de operaciones cognitivas, lingüísticas y emocionales (llamo ‘operaciones’ a los actos de desdoblamiento de posturas y ampliación de términos y significados de las propias palabras y acciones que se suscitan en lo cotidiano) en ese contexto desgracia y suciedad. Así como lo son los diversos dispositivos de los que cada docente se apropia para no perder de vista su propio proceso de autonomía y de resistencia.

Un dispositivo: ‘meter el cuerpo con todos sus sentidos’, porque está metido a diario en la institución carcelaria, en el aula, en el escenario imaginativo que nos creamos al escuchar o en el escenario físico radicalmente frío, duro, osco, oscuro, más por el abuso y cerrazón de una institución total que por el color de sus paredes.

Otro es ‘identificar qué emociones se mueven dentro de cada quien’. Darles vida a las palabras provenientes de los dolores corporales, malestares físicos y emocionales a través del relato, un relato sencillo y sensible, a través de la narrativa de las experiencias. “Preguntar si no entendemos y si nos hacemos entender. Conocer a través de los diferentes lenguajes”, reforzó Patricia. Puede ayudar a la práctica educativa del docente penitenciario para resistir la prisionización, desde una pedagogía de la disidencia, de la imaginación, dentro del encierro.

Relatar, narrar desde las emociones, escribir desde la entraña como nos invita también Cristina Rivera Garza (2014). Escribir para no pisar lo sucio y alejarnos del ambiente mísero de la cárcel y de nuestros malestares, para que al siguiente día sea un nuevo comienzo. Comienzo con luz, autonomía, con un propósito biofílico para una misma y para con las y los reclusos. Conocer(me), reparar en los detalles a partir del lenguaje escrito y dejarse sentir.

Usar la palabra escrita y oral para construir conocimientos a partir de la expresión de los afectos. Expresar emociones, sentimientos, pensamientos; muchos de éstos despertados al tener el cuerpo metido en las aulas y área escolar, pero sobre todo a través de la distancia entre los cuerpos de las y los docentes. Distancias prohibidas, otras adecuadas. Adecuadas ¿para quién? Distancias dadas durante los momentos de charlas, o al cruzar las miradas, cuando se invaden los espacios, espacios delimitados netamente por la corporalidad o por el espacio imaginarios de hasta dónde es ‘correcto’ estar cerca de las alumnas y alumnos reclusos.

El afecto en la corporalidad

“Ser conscientes de cómo ponemos el cuerpo, para generar respuestas de qué hacemos y cómo. La distancia tiene afectos”, expresó Patricia Piñones en la reflexión grupal, “para evitar también acercamientos de golpe y que se nos vengán encima –una situación incómoda-’. El vínculo afectivo, comentó la Mtra. B: “nace desde el momento en que cómo docentes delimitamos el objetivo con cada alumno, en cada grupo escolar”. Esta reflexión invitó a pensar cómo se hace uso de los afectos, continuándola pensando, en cómo se acomodan y distribuyen las bancas en el salón de clase, incluso. Es importante identificar cómo construimos nuestro dispositivo para crear e intervenir en el aula.²⁰²

A la distancia entre y con los cuerpos en un espacio determinado se suma la posición. Los cuerpos hablan, es inevitable. Denuncian, enuncian, proponen y generan

²⁰² Lo cual, para el caso de las y los docentes del reclusorio de Cuautitlán, no aplicaba lo de la distribución de las bancas, ya que los salones de clase son sumamente pequeños y llega a ser imposible moverlas. Ahí los cuerpos y las bancas se van ajustando en la medida de la cantidad de cuántos asistan a clases.

demandas; la palabra aparece para reafirmar la expresión de la corporalidad como sucedió en el caso de la maestra T:

Cuando estuve en Cuautitlán conocí a un chico muy alto y que siempre se agachaba cuando alguien se le acercaba. Cuando le pregunté, me dijo que le habían pegado tanto que ya lo hace cada que se acerca alguien, porque generalmente quien se acercaba era para pegarle, para agredirle.

Un tercer dispositivo: propiamente ‘el uso del cuerpo’, que se produce cuando se pretende conseguir algo, se sabe a quién llamar de entre las reclusas, custodias o a algún directivo. La posición corporal cambia, se regula. La maestra G comentó: “eso de conseguir algo lo tienen ya bien trabajado”. Entonces, continuó Patricia, “no hay riesgo cuando se tiene la tarea clara, el cuerpo se pone como decidamos ponerlo, entonces hay que ser conscientes de cómo lo ponemos, para generar respuestas de qué hacemos y cómo”.

Una forma de usar los afectos y el cuerpo es conocer la historia de las y los reclusos, expresó la maestra BB. Pero es más importante, identificar la distancia física y emocional para decidir quitarse, o preparar los encuentros, buscar nuestro centro y actuar, comentó la asesora. Una experiencia a debate se tomó de la relación que se hizo con respecto a las aulas de reclusorio de Cuautitlán con el cuerpo de las docentes particularmente. El maestro P, comentó que el uso del perfume es para el recluso un regalo “hay que ver la situación en que está el interno... todo eso para él es un regalo, acercarte a él y que huelga el perfume es un regalo, pero también te expone”. A esto la maestra A, compartió: “...y dependiendo de los centros... ayer en Cuautitlán estaba en el salón, un espacio reducido, con 30 personas, la maestra no se movió de lugar y ni yo. Imposible, no hay luz, ni ventilación... y solo diciéndole a los señores, ‘pasen por aquí, y así, sin movernos”.

En la discusión se comentó que los cuerpos producen una reacción en los reclusos, el maestro P le llama: ‘regalo’, produce sensaciones, afectos y efectos posibles de mayor acercamiento a la corporalidad física con las docentes. A decir de Merleau-Ponty (1990),²⁰³ el cuerpo se entiende como “el proceso activo de encarnación de ciertas posibilidades

²⁰³ Citada en Butler, Judith ‘Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. Texto tomado de Sue-Ellen (ed.), performing feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre, Johns Hopkins University Press, 1990, pp. 270-282. Traducción: Marie Lourties.

culturales e históricas”. Así, entre el espacio reducido y confundido entre los cuerpos la maestra (generalmente) encarna una serie fantasías y deseos que van de lo maternal a lo sexual, encarna la posibilidad de que el preso se sienta vivo, se sienta hombre, por lo que busca ser visto, llamar la atención, siendo cortes, gentil, amable, halagador, ‘portarse bien’, comentó el maestro L. Por otro lado, esta cercanía y muy posible contacto físico, o un simple roce, promueve lo considerando por Butler (1990) al decir que el ‘género es una representación (un performance) que conlleva consecuencias claramente punitivas’, y de acuerdo a lo referido en la discusión, la peor parte se la llevan las maestras, pues su figura docente se juega entre la figura de ‘la maestra’ o ‘la puta’.

En este sentido, el maestro B dijo: “se debe tener un reflejo oportuno, para saber dónde estamos parados y no conflictuarse, para no vincularse desde la carencia, sino, te enganchas, la inteligencia y el reflejo te ayudan poner un límite”. Se concluyó este análisis con la idea que es algo que se tiene que aprender y no se aprende a la primera, de ahí que esta discusión se enlazó con el tema de la construcción de Comunidades de Aprendizaje,²⁰⁴ lectura base para la reunión, a partir de la pregunta ¿qué les resalta del texto?

“Del sentido de tu vida, eso es responsabilidad tuya, algo que asumes”, declaró la maestra T. El grupo coincidió en que ayudaba a entender el por qué y para qué hacemos lo que hacemos en la cárcel, “sí sé que profesionalmente tiene sentido lo que hago, seguro será significativa para el otro y en esa interacción va a reforzar”, continuó la maestra T.

En este sentido de ida y de vuelta, se construye la práctica dialógica que refieren las autoras del texto, lo que resaltó en las y los maestros. Esto implica crear comunidad para dar sentido (en el otro y a una misma) a lo que hago. En este proceso, comentó la asesora, da produce “una orientación vital de nuestra existencia. Como lo que estamos haciendo aquí; cómo el trabajo que hacemos nosotras y el aprendizaje dialógico es lo que nos permite hacer sentido con y por el otro y para el otro, pero para mí también”.

La conversación siguió desde la pregunta ¿qué sentido se le da a esta práctica dialógica en el aula’, las respuestas que se dejaron escuchar versaron de lado de la asesora en que ‘dónde hay sentido, dónde hay diálogo, dónde hay escucha, dónde hay afectos que

²⁰⁴ Ver. Elboj, Carmen, y Piugdellivd, Ignasi. (2006). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona, España. Grao.

se atienden y en esta interacción se combina con igualdad, solidaridad y respeto, entonces puede haber un cambio, una transformación’.

De lo anterior, la reflexión de crear en las aulas ‘climas estimulantes, en expectativas positivas, prácticas educativas solidarias’²⁰⁵, con el fin de que lo que se busque construir se logre. La relevancia, enfatizó Patricia, está en llevar a cabo un ‘proceso reflexivo, de selección y de crítica como parte del propio proceso educativo’. La asesora hizo alusión a las dos preguntas que se hacen de inicio en cada sesión: ¿Quién soy? Y ¿Cómo llego?, porque se hace una lectura dialógica y constructivista en este grupo.

La reunión de ese día se fue perfilando con la idea de que es común, institucionalmente, que el ejercicio de poder que otorga la posición dentro de la cárcel, y el acto de escuchar como propiciar una interacción dialógica, no es fácil, pero se puede trabajar. El maestro P, enfatizó que al final “el sistema penitenciario lo hacemos las personas que trabajamos ahí”. Las experiencias son muchas, como también los golpes contra la pared, ser conscientes que nos equivocamos, pero pensarse como agentes de cambio, ayuda a no perder el rumbo, “a no caer” comentó el maestro P y continuó: “escuchar a las y los compañeros ‘regocijarme en sus comentarios, en sus aportaciones, para retomar sentidos”.

La asesora concluyó que ‘quitarse las hombreras’ generaría posibilidades distintas, no solo entre el personal educativo penitenciario, sino en el trabajo cotidiano con los y las reclusas, pues este acto implicaba moverse horizontalmente, hacer comunidad en la práctica. Ante esto, la maestra B señaló al término de la reunión que:

Hay días de desesperanza, tanto afuera: la calle, por vive de actos de violencia, hasta la parte del sistema que somos desde adentro, y de repente veo que agonizamos, me castigo y digo: me quiero ir. Pero días como hoy, me da esperanza, me complementa y digo otra vez: ¡va!

²⁰⁵ Conceptos clave abordados por las autoras de Comunidades de Aprendizaje.

Sexto giro: actualización, potencialización y tipos de docentes

El objetivo de la décima sesión, consistió en abordar herramientas que potencializaran la interacción laboral, social, y personal. Miguel Reyes, asesor de esta sesión, propuso hacer la lectura del texto a manera de un *Lexum Forum*, leyendo, además ‘despacio y sin prisa’. Detenernos para reflexionar, pero sobre todo para escuchar a las maestras y maestros. Escucharnos.

Uno de los conceptos que motivaron la discusión, surgió de la lectura base para esta reunión: *Pensando por el otro. Mis jaladas mentales* (2012) del propio conductor de la sesión, el cual fue: ‘el desgaste sin sentido’. Tuve presente dos de las peticiones que fue una constante en al menos 11 de los 15 centros visitados: ‘herramientas para trabajar en mi desarrollo humano y favorecer la comunicación entre docentes’, pero también con las reclusas y reclusos.

¿A qué sabe la frase: el desgaste sin sentido? Preguntó Reyes: ‘a perder el tiempo’, ‘a enfermedad’, ‘a hueco y vacío’, ‘sin objetivo’, ‘sin razón de ser’, ‘preocuparse, no tiene caso’; esto resonó entre las y los docentes. Señalaron que este tipo de desgaste, se juega, se compromete y entromete en las interacciones al pensar por las y los otros y en mucho, lo que entorpece la propia práctica docente, porque no permitan que fluyan los procesos entre las y los docentes. Ante tal hecho, “trabajar en la docencia sin sentido (y en la vida personal) se desperdicia la energía, es como estar a la deriva”, expresaría el maestro P. “Y sin objetivo en la educación, cómo para que estamos ahí”, comentó la maestra X.

Se propuso que la frase se aplicara a una misma, al propio trabajo docente, a lo que la maestra J expresó: “ese desgaste lo que hace es que no puedes integrarte... los procesos son más lentos, pero si se hace consciente, puedes detectar en qué estás fallando”. “Cuando las cosas no se hacen bien, qué caso tiene estar trabajando de esa manera”, refirió la maestra B.

El maestro I y la maestra S, respectivamente concluyeron: “si no se hace bien, hay un deterioro lamentable”, “cuando se desgasta uno, no se produce, todo se descompone”. En este sentido, el cuerpo y las emociones están metidos y comprometidos, por el desgaste de energía física y mental, energía orgánica.

Dicha expresión, se torna más relevante cuando nos damos cuenta que se ha estado laborando o viviendo así por diez, veinte, treinta años. Cuando se piensa por la directora escolar, por la coordinadora de región, por las reclusas y reclusos, por quien esté en la Jefatura de Servicios Educativos Penitenciarios, por el o la directora del penal. Así se continúa la cadena, el darnos cuenta que no nos atrevimos a preguntar, a constatar lo que pensaba, dejando de lado en consecuencia, las verdaderas necesidades personales, y en este caso profesionales como docentes y las de las y los reclusos.

Una de las condiciones y recomendaciones que se le dan al docente al entrar sugerencias es que como docentes no estamos ahí para juzgar, ahora le aúno, según la propuesta de Reyes, el que no debemos comparar, ni concluir sin haber preguntado a quien corresponda, pero sobre todo prepararnos para la respuesta. Estas son herramientas que pueden ayudar a actualizarnos en el terreno laboral y que puede potencializar nuestro conocimiento pedagógico del espacio.

Otra de las ideas que propiciaron la discusión en el Lexum Forum fue la de '*no luchar contra lo ineludible*',²⁰⁶ y la pregunta no se dejó esperar en función de la cárcel: ¿contra qué se lucha en este escenario, qué es lo posible y que es algo inevitable? Cada uno de los cuestionamientos partió de lo personal y lo llevábamos al terreno educativo penitenciario. Lo inevitable de laborar en la cárcel son los momentos en que a las y los reclusos se les dicta sentencia y les cae él carcelazo', se deprimen, cuando la familia y parejas abandonan a las reclusas, las riñas entre la población reclusa, los olores nauseabundos, la droga que circula en los dormitorios, entre tantos y tantos factores que recrudecen el tiempo en prisión y que tienen efectos en los y las reclusas, expresó el maestro P.

Lo inevitable es interactuar, enfrentarse y/o confrontarse con ese tipo de eventos que reducen al recluso, que le oprimen, que los nulifica. El que vuelvan a participar en la escuela y evitarse problemas, toma su tiempo. ¿Qué hacer? Esperar, esperar que el tiempo haga primero su labor: asentar lo convulsionado, lo que en ese momento resulta irreal, surreal, a pesar de saberse, quien lo son, responsables del hecho delictivo. Peor aún, para quienes les 'tocó pagar' una sentencia de la que no eran merecedores.

²⁰⁶ Las cursivas son mías, y los conceptos son tomados del texto citado de Miguel Reyes, debido a que fue una idea que resonó entre quienes asistieron a esta sesión y la hicieron presente en el las dos siguientes y últimas sesiones del seminario-taller.

Lo posible, era reflexionar, pensar qué es lo que cada docente podía ofrecer a sus alumnas y alumnos. Erradicar lo *necrófilico* de la actitud en la práctica cotidiana era o es el reto. De acuerdo a lo que se iba discutiendo, pensar desde lo *biofílico*, proponía una actitud que favorecía y enriquecía el trabajo en el aula.²⁰⁷ La luz extraterritorial de la que se hablaba al inicio de esta investigación, era un punto a recuperar, si se miraba y actuaba desde este lente. Tener presente que la escuela funge como un espacio de distensión, de acción. Recuperar experiencias vividas y no solo vivenciar el día a día, es decir; recuperar el sentido de mi ser y hacer docente. Qué sí está en nuestras manos y que no; sino, es muy fácil pensar ayudarles, pero a veces haces cosas que ni te piden, comentó la maestra P y ni ayudas, y solo te creas problemas.

En el análisis el maestro B, expresó: ‘si uno permanece en ese tipo de desgaste -y sin identificar lo positivo para nosotras, nosotros- el agobio de la mente sugiere desorden y caos involuntario’, a lo que concluye la maestra B: ‘lo que provoca esa forma de estar es un deterioro con el paso de los años y al ser una actividad constante sin sentido, genera insatisfacción, y lo necrófilico simplemente se hace presente’ en cualesquiera de las esferas que nos integran, lo que lleva a identificar a los maestros grises y sin propuesta, los que trabajan por dinero sin darle un verdadero sentido a su práctica educativa.

Permanecer en una institución y al vivir cotidianamente en y entre grupos la interacción y la comunicación se permea por lo que las personas pensamos cómo deberían ser o suceder los hechos o eventos. La propuesta del texto de ‘pensar por el otro’, invitó a las y los docentes a no decretar tesis, sin haber comprobado la hipótesis. ‘Preguntar’, acción básica y simple para muchos, expresaron, pero también la refirieron como una acción valiente, y como una manera de utilizar lo mejor posible las respuestas obtenidas. Esta reflexión se trasladó al acto de la lectura que se hace con respecto a lo que acontece en un espacio determinado: ‘a veces trabajamos sin hacer un análisis, o a veces de manera simple y eso de qué te sirve’, refirió la maestra J.

²⁰⁷ Las cursivas las utilizo en estos dos conceptos con el fin de enfatizar dos posturas que hacían alusión a las actitudes que observaban cotidianamente en los núcleos escolares, las cuales fueron referidas por el cuerpo docente en esta décima sesión. De acuerdo a Miguel Reyes (2012) “Lo necrófilico de las suposiciones o especulaciones mentales, van en detrimento de nosotros, de los otros y de lo social. Son puras suposiciones y críticas; de criticar al otro, pero nunca proponer algo con enfoque más constructivo -o como le llama el autor- más biofílico. Focus Estudio Creativo. México. Pp. 45.

La conversación y análisis continuó manifestando que cuando se actúa de manera clara, teniendo presente: qué quiero, qué siento y qué pienso, provocaría una reacción similar con quienes se interactúe. Entonces, el objetivo que se busque escolarmente, afianzaría la identidad personal y por ende la del docente. Por otro lado, la maestra P, manifestó: “para que tenga armonía y un objetivo de mi propia práctica, es básico hacerme responsable de lo que me toca, en este caso como docente. Esta puede ser una forma para contribuir a mi propia vida y en la de los demás”.

Las maestras y maestros conversaron sobre que hay en sus filas quienes no se animan a reflexionar sobre su práctica docente, y lo que es peor, se ocupan de poner el pie a quienes buscar hacer de otra manera.

Miguel Reyes, asesor de esta sesión concluía: “si podemos ver de manera directa, qué y a quién tengo enfrente y además preguntarnos si ya formulamos hipótesis en lugar de tesis, la actividad que se realice, será con sentido, y esto facilitará la configuración de sujetos pedagógicos y sociales”. El mismo Reyes, sugirió que estas acciones se podían convertir en instrumentos que les permitirían ser mejores agentes de cambio. Compartir saberes, posiblemente provocaría, el que se permitieran una comunicación fluida. Trabajar de manera piramidal. Moverse, atreverse a proponer. De manera freiriana aplicaría la frase ‘cambiar es difícil, pero no imposible.

Tipos de docentes

Acto seguido de la discusión sobre la bina de opuestos: necrófilico y biofílico, y siguiendo la lectura citada: *Pensando por el otro*, se llegó a otra bina de opuestos, con la cual el autor clasifica para su estudio y referencia a las familias en: caníbales y generosas, las primeras evitan a toda costa el crecimiento y desarrollo personal de sus miembros, en tanto que las segunda lo promueven e intensifican. Bajo esta clasificación y en comparación y asociación con la primera bina, la pregunta que surgió fue ¿qué tipo de docentes somos: caníbales o generosos? Los primeros, se comentó serían los que buscan continuar en los cíclico, en lo repetitivo, en la queja, en la crítica feroz para agredir al otro, en la rutina, en el dejar de hacer y pasar como si nada ocurriera, los que no hacen una lectura de la realidad actual. Los que piensan, sienten y llegan a poner palabras en la boca de las y los otros, los que desean dirigir la vida de los demás sin reparar en sus propias actuaciones, los que

infantilizan a las y los reclusos, los que se prisionizan y quedan atrapados en las dinámicas carcelarias y buscan que a sus colegas los engulla también la prisión.²⁰⁸

Las y los docentes generosos, se reconocerían por su actitud disidente, por su grito que invita a través de un llamado vigoroso a la reflexión y a la transformación de sus prácticas, de su quehacer cotidiano. También porque buscan defender su identidad personal para no caer en las garras de la cárcel, los docentes que fungen como ventanas para que reclusas y reclusos respiren aire fresco y les colaboren a su vez, en la reconfiguración de sus fotografías del exterior. Docentes que se preguntan: qué sienten, qué quieren, que piensan y dejan la queja a un lado para sugerir otras formas de hacer. Los que evitan descuidar otras áreas de su vida, los que evitan hacer un desgaste sin sentido, los que evitan hacer cárceles personales dentro de la cárcel. Es decir, quienes potencializan sus herramientas personales para sí y para su labor docente, quienes actualizan su lectura de la realidad social, educativa y carcelaria. Docentes que denuncian lo ocultamente transgresor, los que hacen giros estratégicos en beneficio de sus estudiantes y de su propia manera de estar para deshacer la prisión.²⁰⁹

Para esta décima sesión, 15 de agosto 2016, eran 8 docentes que se habían mantenido en este seminario-taller: tres varones y cinco mujeres. A partir de esta fecha se comenzó la cuenta regresiva hacia el cierre. Las participaciones se manifestaban de una manera más sentida, expresiva. Se dejaron escuchar frases como: “he encontrado descanso, esto me da cada sesión, descansar para volver a mí”, comentó la maestra V. “Tomar los aprendizajes y usarlos en corto, aprender hacer por amor a mí, para mis cimientos y poder dar a los demás. Me siento privilegiada y satisfecha al estar aquí”, dijo la maestra L. Por su parte el maestro B expresó: “asistir a este seminario promueve mucho mi proceso de darme cuenta, y estar aquí... responsabilizarme de mi existencia. Hacer bien lo que me toca hacer”. En tanto el maestro L comentó: “potencializar los trabajos individuales

²⁰⁸ Esta clasificación y características y adjetivos que se otorgan a las y los docentes penitenciarios, no son las que propone Miguel Reyes en su texto, aunque se observan similitudes al ser el texto base de la sesión. Más bien surgen de las observaciones y análisis de la identificación de características personales de las y los asistentes, y por su puesto de la de sus colegas en sus distintos centros de trabajo.

²⁰⁹ Con seguridad podríamos sugerir otros tipos de docentes penitenciarios, pero más bien el planteamiento de la sesión aludía a que las y los docentes se miraran y ubicaran formas y adjetivos de sus actuaciones en este sentido.

y personales”. Las manifestaciones orales, continuaron, en el sentido de que: “cada una, cada uno es su propio pilar”, dicho esto por la maestra P. El asesor concluyó la sesión con la siguiente frase:

Quiero cerrar mi participación con ustedes el día de hoy, con una cita de Leo Buscaglia, va con la intención de reconocer y animarles a continuar su trabajo, esto es para ustedes: “... como la araña hay personas como usted y como yo, que nos negamos a dejar de tejer, aunque pareciera mucho más sofisticado vivir sin esperanza. Nuestra cuerda, aunque frágil, puede aún dejar tejerse con la lectura de estos libros con optimismo, con curiosidad, con sorpresa, amor y el deseo de compartir un viaje a las estrellas”. El trabajo de ustedes y mi trabajo, vivencia y existencia, nuestra meta es el bien común... vale el esfuerzo porque en este caso la estrella a la que aspiramos es la humanidad plena para –todas- todos. Pienso que ustedes hacen eso en su trabajo. Que los internos sean más humanos todavía. Ahí estamos tejiendo.

Frase, que, a decir de las y los maestros, motivó para dar el último esfuerzo. El tren que se abordó el 18 de octubre de 2014, estaba a dos fechas de llegar a su destino, llegar a otro lugar. El cuerpo docente reunido tenía ya para ese momento una configuración distinta. Cada testimonio, hacía alusión a una postura renovada, descansada, emergente, situada, encarnada.

Los efectos de las lecturas que, a lo largo de diez encuentros, fueron dispositivos disparadores para esta tarea, me hicieron reparar en lo que propone Ricoeur (2009:48):

‘...el proceso de composición de configuración, no se consuma en el texto, sino en el lector y bajo esta condición posibilita la reconfiguración de la vida por parte del relato (...) el sentido o el significado de un relato brota de la intersección del mundo del texto con el mundo del lector.

La propuesta para materializar la experiencia, colocando la figura docente al centro y en contexto, estaba sucediendo. Cada asistente fue abordando su propia historia en el campo pedagógico penitenciario. Parte del objetivo era mostrarse y ser escuchadas, escuchados. Mostrar su contexto y que éste fuese reconocido. La tarea final consistía en escribir, dejar una huella tangible de sus preocupaciones, ocupaciones, enojos, asombros, indignaciones; poner en circulación sus reflexiones.

Séptimo giro: nuestra escritura y actos de castigo

La tarea de escribir había comenzado en la tercera sesión del seminario, el 6 de diciembre de 2014. Pero en razón de que, en la sesión de enero del 2015, asistieron solo siete docentes, debido a su periodo vacacional. Dicha fecha se consideró para no afectar la continuidad del seminario, sin embargo, a pesar de haber confirmado asistencia quince docentes ocho no asistieron. Las vacaciones habían sido un buen pretexto para posponer la propuesta del tema sobre el cual escribirían: 'cuando estemos completos', expresaron.

Fueron Oscar Pérez, Cecilia Godínez y Celerino Casillas, quienes colaboraron en la tercera, quinta y sexta sesión respectivamente. Tanto Cecilia como Oscar asesoraron, orientaron y acompañaron en la construcción de su ensayo en la novena sesión, así como Celerino en la onceava sesión, con el fin de reforzar el acompañamiento en esta tarea de escribir. Sus presencias, su sensibilidad y su interés nato por participar en el seminario, fue vital para la creación de una atmósfera de confianza y reducir la angustia para enfrentar a una hoja en blanco. Atreverse a teclear en su lap top o computador fijo personal. El objetivo de la novena sesión particularmente, fue el de apoyar la revisión de las producciones escritas y el de la onceava: compartirlas y revisarlas colectivamente. El entusiasmo, estaba presente.

Hicimos dos paradas de emergencia, a solicitud de la Encargada del Departamento y a la que se adhirieron más docentes. Una, se llevó a cabo el 26 de junio de 2014 con el fin de recuperar contenidos de la 4ta sesión llevada a cabo en el mes de enero, debido a que solo habían asistido 7 personas. Además de abrir un espacio para formular cuestionamientos que dieran entrada a su tema de ensayo, pues para ese entonces no habían concretado su tema. Tan pronto se daban las diferentes sesiones del seminario taller, para la siguiente reunión, llevaban un tema diferente.

La reunión se llevó a cabo en la Oficina de Servicios Educativos. La disposición de la maestra asignada temporalmente para el cargo de la jefatura, era de cordialidad y amabilidad. En el seminario, había participado con comentarios críticos, de reflexión y de invitación para concluir esta misión comenzada en el mes de octubre anterior. Para esta primera sesión intermedia, se les permitió a las y los docentes no acudir a laborar a sus

centros para poder reunirnos en miércoles de 10 a las 17:45 horas.²¹⁰ Por la tarde se logró a avanzar a la formulación del propósito y establecer 5 conceptos clave del tema sobre el cual escribirían. Asistieron doce.

La segunda sesión intermedia y emergente tuvo lugar el 7 de octubre 2015, con el propósito de compartir los avances de sus ensayos, después de la onceava reunión realizada el 19 de septiembre, bajo las mismas condiciones de la primera sesión emergente. La intención fue que cada asistente leyera su trabajo y se trabajara de manera colectiva. Sin embargo, ese día estuvo marcado por la crítica feroz y latigante de la encargada del departamento hacia varios de los trabajos que se exponían. Lo que generó malestar, incomodidad y una precaución e incluso negación colectiva para no seguir exponiendo sus trabajos y comentarlos en grupo.

Durante esta segunda reunión caí en cuenta de que este escenario se había comenzado a gestar en la onceava sesión. Recordé que, al dirigirme a mi auto por unos materiales, me alcanzó la asistente administrativa de la jefatura y me compartió su preocupación por lo que se escribiría en los ensayos y literalmente me dijo: “tenemos que reunirnos la jefa, tú y yo, para revisar cada trabajo y si hay algo que no sea conveniente, lo tenemos que quitar”. Ante tal comentario, mi respuesta fue clara y categórica: “yo no voy hacer tal acción, no cuenten conmigo para eso. Se trata de escribir sobre lo que se desee, ese es el espíritu y producto del seminario, se tenía claro desde el principio y fue aceptado. Además, están escribiendo sobre el hacer docente, sobre lo que proponen pedagógicamente en la escuela de la cárcel. No hay nada que deba quitarse, al contrario, aportan al ámbito penitenciario”.

¿Qué era lo que deseaban reconocer como legítimo? Tras mi negativa para ‘corregir’ los ensayos, solicitaron a las y los docentes. La administración de la jefatura me envió un mail en donde me notificaban de tal acción. Solo llegaron a mis manos dos primeros borradores de un par de docentes, previo a este mensaje. Pero con el fin de no afectar su relación laboral, no me fue posible mostrarlos.

²¹⁰ Acudieron doce. La mañana se ocupó para recuperar el contenido de la cuarta sesión (textos de Joan Scott y de Paulo Freire: ‘experiencia’ y pedagogía de la autonomía’, respectivamente.

Estos eventos fueron el preámbulo para que la doceava y última sesión del seminario taller, se postergará hasta dos meses después. Durante las conversaciones para fijar fecha y hacer el cierre, otro movimiento de desviación para impedir la actividad sucedió el 19 de noviembre. Vía email, me hicieron saber 'que la única vía para informar a los profesores de cualquier acuerdo, asunto o seguimiento relacionado con la reunión o trabajos sea a través de este departamento'. La solicitud se repitió la última semana de noviembre 2015, esta vez vía telefónica, al comunicarme con la Encargada para definir la fecha de la última sesión. Externé mi incorformidad, pues si bien no podrían las y los docentes entregarme su trabajo, al menos la comunicación que había sido de manera directa, se mantuviera para darles aviso de la fecha final, ya que la comunicación directa había generado una atmósfera de confianza y diálogo, había sido un espacio no permeado por mandatos o instrucciones jerárquicas.

Convenimos que asistirían quienes pudieran hacerlo, pues en cada fecha propuesta había una moción o inconveniente desde la jefatura. El objetivo ante los hechos recientes, era concluir el seminario-taller a como diera lugar. El peso de una institución total, limitante, castrante e impositivo se mostró y se dejó sentir. Se sembró temor en las y los docentes. La desobediencia como pedagogía propuesta al inicio del seminario-taller, cobraba factura.

Octavo giro: docentes que construyen puentes

La lucha y el reto de dio hasta el último momento, resultó complicado, sin embargo y a pesar de que, con solo una semana de antelación, se confirmó la última sesión. Ésta sucedió el 5 de diciembre de 2015. Se definió concluir estos trabajos en las instalaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México. Asistieron ocho docentes, con ánimo, disposición, alegría, satisfacción por haber cumplido el objetivo. También con ilusión por estar en las instalaciones de la máxima casa de estudios de nuestro país. Es un honor, refirieron. Con esa actitud nos encontramos en el punto de reunión en Ciudad de México: la estación de metro: Miguel Ángel de Quevedo y de ahí a las instalaciones de Ciudad Universitaria. El salón F-21 de la Unidad de Posgrado nos esperaba.

Entre suspiros, aspiraciones y acomodos cognitivos, corporales y emocionales, comencé con la pregunta que nos acompañó durante todo el seminario taller: ¿Cómo están? ¿Cómo llegan? El ambiente frío y nublado del clima de ese día de diciembre

contrastaba con el cálido y acogedor ambiente de la atmósfera grupal que se percibía en las y los docentes.

Para esta sesión se tenía contemplado que las asesoras y asesores que participaron en el proyecto se sumaran, sin embargo, debido al cambio de fecha, solo asistió una de ellas. En beneplácito y acompañamiento para las y los docentes, contamos con la presencia de la Marisa Belausteguigoitia, tutora de esta tesis que, con su entusiasmo característico, postura crítica y sensible colaboró para que cayera el telón, con saldo positivo y alentador. El objetivo de este día: reconstruir la experiencia vivida en el seminario-taller, tanto individual como colectivamente, considerando los movimientos, giros y desplazamientos cognitivos, corporales y emocionales.

Comenzamos la última sesión con la recuperación de saberes a lo largo de las doce fechas programadas. El Mtro. B consideró que la propuesta 'de andar en preguntas' en cada sesión, invitó a hacer un análisis introspectivo de las propias actuaciones. Así como el ejercicio confrontante de que más vale preguntar que, suponer y así evitar pensar por el otro. "Develar nuestros propios velos personales y de nuestra práctica educativa", concluyó.

Un elemento valioso y reconocido por el grupo docente fue observar y sentir el entusiasmo manifestado por las y los asesores. La maestra B comentó que esto "nos ayudó a recuperar la esperanza y también a recuperar simbólica y tangiblemente a nosotros mismos, nuestros cuerpos y al cuerpo docente como un grupo, como una entidad que siente, desea, aspira, propone y ejecuta", y no como individualidades que hacen de manera aislada.

"Una de las claves, porque seguro hay más, es que cuando pasan eventos y algo te molesta o como diría Freire, te indigna, te hace actuar de otra manera... tomar acciones para no caer", comentó el maestro V. O cómo diría el maestro M, "responder de otras maneras a lo inesperado, porque no te imaginas por donde te van a llegar". Hacer de lo inesperado una pedagogía. Una pedagogía como una estrategia de resistencia para evitar ser carne de cañón, tener 'encontronazos' emocionales y no caer en involucramientos legales, refirieron. Reflexiones que ayudaron a recuperar experiencias de los momentos que permitieron contorsionar el cuerpo y observar las propias formas de hacer pedagogía en la cárcel.

Lo que nos hace estar aquí, lo que nos ha traído es lo personal

Durante la participación colectiva de las y los docentes se puso en relieve el que antes de ser profesional se es persona, de ahí la importancia de aprender a reconocer nuestras emociones. El maestro B enfatizó que: “trabajar en la cárcel me ha permitido crecer como persona, ser más sensible y humilde para aprender” y, reconoció que una de las ganancias primarias al asistir al seminario, fue a partir de “identificar y reconocer el interés personal, y en colectivo, aportaciones con las que se pudo tejer y entretejer una telaraña”, pues lo que había al inicio y antes de conjuntarse para este cometido, eran madejas de hilo enmarañado, expresaron en el grupo. Al respecto el maestro B dijo: “si no hago trabajo personal, no apporto. Solo llevaría mis carencias”. O lo que refirió el maestro L:

...a veces lo cotidiano hace que te pierdas y eso puede tener sus consecuencias, no saber dónde se está... pues el docente puede ser una víctima perfecta y llega haber peligro por un involucramiento legal. Nuestros cuerpos y presencias están en una negociación constante’.

La maestra A, hizo su intervención siguiendo la idea de lo corporal y las formas que ella identifica que el recluso o reclusa puede utilizar el cuerpo del maestro, maestra o del cuerpo docente: a) está quien lo aprovecha para obtener una ganancia material y b) está quien lo aprovecha para ser escuchada, como apoyo moral. El punto, refiere la maestra A, “es apoyar sin engancharse, no dejarte envolver”. A lo que el Mtro. M expresó:

En ambos casos necesita ayuda, pero el problema es cómo tu docente das esa ayuda. Porque en todo caso, ayudar es: darle herramientas para cuando salga de prisión, que se comprometa, que le escuches, no juzgarle y hacerle saber que no eres insensible a lo suyo. El riesgo (no calculado) es sentir y pensar que estamos exentos de vivir lo que ellos. Sentirnos por encima de ellos’.

Con esta idea se retomó el concepto de *interacción al límite*, debido a la delgada línea fronteriza que existe en la interacción docente-alumna/alumno, que sin darse cuenta se puede saltar y sin más, llegar a ser parte de la estadística de población reclusa.

Hacer fuego con la leña que se tiene²¹¹

Otro de los momentos puntuales e identificados, fue el que se reconociera la experiencia del seminario taller como la construcción de una comunidad de aprendizaje. El poder aportar desde nuestra cosecha. Aprovechar el momento de exponernos, de mostrar y mostrarnos. El maestro M, recuperó la relevancia de:

Abrir nuestros sentidos ante una simple pregunta de ¿cómo llego y cómo me voy?, eso es clave (enfaticó), fue gratificante'. Escuchar a las compañeras, conocer su perspectiva femenina, asombrarme, comprobar también la calidad de trabajos de sus trabajos. Pero sobre todo 'ir más allá: a uno mismo.

Todo esto significo el aprovechar (también) la oportunidad de compartir escenarios y escenas que enriquecen la práctica educativa: "...esa gratificación mensual y ahora final, fue dada por esa espiral dialéctica de la que hablábamos, pues llegas siendo uno y te vas siendo otro", concluyó el maestro M. La amplitud del espectro u onda de construir desde la pedagogía en espiral, ondas ampliadas con y a través del cúmulo de historias y experiencias docentes y propias del espacio carcelario. Identificarse, reconocerse y acompañarse, no sentirse solos fueron consideradas como ganancias primarias de principio a fin de este ejercicio colectivo.

La maestra P expuso su sentir y aprendizaje desde pensar cómo o en cuáles condiciones han permanecido o incluso cómo o qué han incorporado a sus pensamientos, sentires, experiencias:

...llegar a la idea de que no somos de manera individual, se es en conjunto y en conjunto somos uno, y eso está bien padre, porque al escucharte me escucho y al verte me miro... entonces fue muy padre y lo asocio al video de la mujeres de Santa Martha,²¹² y porque pudimos lograr una verdadera comunidad de aprendizaje. Poder mirarte, escucharte, verme en ti. Creo que eso es trascendente. Y así como lo fue el video y cómo ha sido o construida la historia de cada una de nosotras, a través de nuestros años de servicio'.

²¹¹ Dicho popular. Expresión que se retoma del Gregorio Martínez (1994) y que utiliza en su texto sobre Etnografía Educativa, para hacer alusión a la fase del trabajo de campo que se lleva a cabo en una investigación, particularmente por los recursos y condiciones que se tienen para que pueda llevar a efecto, buscando obtener el mejor provecho de los mismos.

²¹² Presentado por Patricia Piñones, a asesora de la octava sesión, en donde se abordó el tema de emociones.

Recuperar el sentido de la práctica, significarla diferente, deshacernos y rehacernos de ésta. El marco de la pedagogía crítica, que, a través del análisis de los eventos inesperados, los miedos, y limitaciones; nos propuso plantearnos tomar decisiones en cada actuación. Visualizarnos, aclararnos, concientizarnos de cómo intervenimos el escenario áulico con las palabras y con el cuerpo. Cómo los salones de clase pueden convertirse en verdaderos performances, como bien comparte la maestra B:

Aportando con nuestro toque, desde el tono de nuestra voz, desde tu postura corporal para explicar algo, haciendo caras y gestos, moviendo el cuerpo, también acercándome a los reclusos... a lo mejor no ofrezco un espectáculo todos los días, pero las actuaciones de cada quien tienen esos elementos que caracterizan y hacen ese día especial la práctica de cada maestra... y como dice el maestro M, a lo mejor hay quien te siga y habrá otros que no. Pero en particular me gusta hacer una clase en movimiento.

La invitación a estar en movimiento a ser docentes que se transforman, evitar la oscuridad, dejar de lado la pesadumbre, la inmovilidad, lo sombrío es lo que ayuda a transformar el salón de clase a través de crear una película, una obra de teatro y es lo que sugiere también a las y los reclusos: posicionarse en otro lugar y en otra postura. Más como personas que como sujetos del delito. “Considerar el arte como herramienta, como un acto revolucionario, mueve a la institución. Escribir poesía sin ser poetas -manifestó con ahínco el maestro M- el arte toca y trastoca a quien se lo apropia”. Las y los “docentes como performance y como performanceras” Expresó casi al unísono la maestra P.

Se hizo alusión al Fanzine que se realizó en el reclusorio de Santa Martha, y que se compartió en la octava sesión a través de un video-documental propuesto por Patricia Piñones, a manera de identificarse y acompañarse a través de diferentes proyectos político-artísticos.²¹³ Tomar un lugar desde ahí.

La maestra P reforzó la idea, desde su experiencia en un taller de dibujo que llevo a cabo en la Escuela de Menores, con “el objetivo de plasmar lo que había en ellos” y argumento:

Hicimos una exposición... plasmar lo que sentían fue gratificante, incluso me llenó a mí, trascendió en mí. Pienso que el atreverte a romper esquemas, logras encontrar

²¹³ Acción artística, pedagógica y cultural del Proyecto en el Centro Femenil de readaptación Social “Santa Martha Acatitla”: Mujeres en Espiral: sistema de justicia, perspectiva de género y pedagogías en resistencia”. Universidad Nacional Autónoma de México. Mayo, 2014.

lo que está dentro de ti... el poder de expresarlo, compartir, el poder trascender con un dibujo, lo que sea tu arte, eso se agradece... encontrar a alguien que crea en ti.

Educación y aprendizaje dialéctico, es de ida y de vuelta. Te conecta con las y los otros. Reconocer y valorar el trabajo, trabajo del que particularmente no se le reconoce, ni se le voltea a ver. Las y los docentes fungen como dispositivos disparadores y de creatividad. Llevan a cabo su práctica no con etiquetas o estigmas, sino con personas. Hay quienes están en una búsqueda permanente de herramientas para ofrecer algo. La base para crear y transformar lo cotidiano de la prisión es llevar a cabo la práctica educativa, “antes de lo cognitivo, considerar lo afectivo y lo personal, pues los reclusos están ávidos de ser escuchados, reconocer emociones, no imponer, mejor que aprendan, eso es darles herramientas para vivir diferente allá afuera”. Expresó emocionado y convencido el maestro Y.

Así, ante la reflexión de ‘tomar un lugar’, el maestro L recordó lo propuesto por Freire en Pedagogía del Oprimido al referir que esto implica identificar y reconocer una circunstancia, y a partir de ese lugar, en este caso como docente en la prisión, promover la pedagogía del hombre, la cual “es animada por una auténtica generosidad humanista y no humanitarista”.²¹⁴ Recuperó a su vez el posicionamiento que tenía al ingresar a laborar al sistema penitenciario:

Yo entré a este sistema convencido de que no soy parte del éste, y que quiero cambiarlo... asumí el reto: combatir a la bestia desde las entrañas. El recluso cuando te ve, te ve como parte de los que oprimen... hacerles tomar conciencia, lleva tiempo, pero Freire dice que hay un momento en que te debes ubicar, estás de lado de los opresores o de los oprimidos. ¿Cuál es tu causa? Y es para mí una de las primeras cosas que yo trato de poner en claro, yo trabajo aquí, pero no para el sistema. Trabajo para la sociedad y la sociedad son ustedes y sus familias, les digo a los reclusos, y a la vez también para mi familia porque quiero que regresen afuera y que aprendamos a vivir de otra manera’.

Colocar en la mesa y a la luz de las reclusas y reclusos tu posicionamiento como docente y tu prioridad como agente educativo, al inicio de cada ciclo escolar, genera altas probabilidades de reducir la incertidumbre al inicio del ciclo escolar. Promueve la

²¹⁴ Ésta última propia de los opresores, la cual aplica en este caso para la institución penitenciaria. Freire hace énfasis que desde el sentido humanitarista se parte de intereses egoístas, egoísmo camuflado de falsa generosidad, encarnando así su opresión. Entendida la opresión como instrumento de la deshumanización. Ver. Freire, P. (2013). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. México.

participación, orienta a quien se incorpora al área educativa; así como también el resistir lo cotidiano de la cárcel e incluso propone un sentido de actuación y participación en el aula escolar. En este sentido continuó la reflexión al expresar su sentir y pensar con respecto a este seminario taller:

Creo que resistir está involucrado con todo eso, la resistencia es cotidiana y en cada momento, este seminario fue como un embudo, al menos para los que estamos aquí... y, si te quedaste es porque el sistema no te ha consumido, sino porque algo quieres cambiar.

*La escuela en la cárcel como lugar estratégico para lograr un cambio*²¹⁵

Frase que permitió hacer referencia a otra forma de estar siendo y haciendo en las cárceles. Si bien, el discurso de las y los docentes hizo alusión al interés personal, particularmente en lo afectivo y emocional, se sumó el pensar el espacio escolar como un lugar estratégico.

Esta idea fue otra de las respuestas a la pregunta de por qué se trabaja en las cárceles, y no en otro lugar. Comentaron que es estratégico, porque es un espacio posible, no solo para que la o el recluso asista la escuela, sino porque en lo individual, se tocan a las personas.

... aún en la precariedad se produce, se sobrevive. Se produce desde el diálogo, - tanto docentes como reclusas y reclusos aprenden la sensibilidad-, aprenden de la experiencia, aprenden a crecer en lo individual y en lo colectivo; estratégicamente. Es en esta acción dialógica que se llega a producir sinergia en la cárcel. Es lo que conlleva a sobrevivir en la precariedad penitenciaria.²¹⁶

²¹⁵ Reflexión que compartió la Dra. Marisa Belausteguigoitia, asesora del proyecto e invitada a la sesión de cierre de este seminario taller, el día 5 de diciembre 2015.

²¹⁶ Freire, Paulo. (2007) retoma en su obra: La pedagogía como práctica de la libertad, el termino de 'diálogo' de Karl Jaspers, quien lo define como 'una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica. En ese sentido Freire comenta que 'se nutre de amor, de la humildad, de la esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. En esa discusión retoma de nuevo a Jasper para decir que 'el diálogo es, por tanto, el camino indispensable, no solo en las cuestiones vitales para nuestro orden político, sino para todo nuestro ser. El diálogo solo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre (sic)) y en sus posibilidades, la creencia de que solamente llego a ser yo mismo cuando los demás lleguen a ser ellos mismo.' De esta argumentación contraponen lo que ha llamado 'antidiálogo', pues éste no comunica. El antidiálogo 'es acrítico y no produce crítica, porque es desamoroso. No es humildad. Es desesperante. Es arrogante. Es autosuficiente. En el antidiálogo se quiebra aquella relación de 'simpatía' entre sus polos, que caracteriza al diálogo'. Págs. 104-105. 53ma. Ed. México.

Cada certificado que se expide, no solo da cuenta de un grado académico, da cuenta de una serie de operaciones afectivas, corporales y estratégicas para que las reclusas y reclusos lleguen a esa meta. Pero las verdaderas ganancias están en la suturación y recomposición de sus cuerpos rotos de presos y docentes. De esta reflexión provino otra participación de la asesora invitada: 'en esta frontera que es la cárcel, se puede producir lo imposible, por lo que 'a la cárcel hay que llevar lo mejor, como ustedes, pues ahí se libran luchas épicas', continuo nuestra invitada. Al término de la sesión, los maestros y maestras expresaron sentirse reconfortadas y miradas ante la última frase.

Tomar las paredes de la Unidad de Posgrado de la UNAM

Al inicio del seminario-taller, se tomó una de las aulas del Instituto de Capacitación de Formación Penitenciaria (INCAFOPE). Once de las doce sesiones previstas se llevaron a cabo en ese lugar. El aula se transformó en un espacio de expresión, en donde el ejercicio de la parresia fungió como elemento disparador de conversación, diálogo, reflexión e integrador. Integrador de docentes con un motivo en común: analizar para transformar su práctica docente en contextos de reclusión, reducción y exclusión.

Al tomar una de las aulas del INCAFOPE, se tomó un espacio dentro de una institución que demanda obedecer y por tanto debilita a quienes forman parte, en este caso a las y los docentes. A decir de Belausteguigoitia (2013:12) "se *hace cárcel*: reduciendo, opacando, cercando." Por tanto, asistir al seminario taller, fue definiendo el lugar de quienes aceptaron y llegaron hasta el final, y también de quienes eligieron no hacerlo. Cada maestra, cada maestro asumió su participación desde una pedagogía de la desobediencia y de la disidencia.

Quienes aceptaron este ejercicio, se vieron confrontados con preguntas que, si bien aplican continuamente a las reclusas y reclusos, esta vez se las redirigieron. Preguntas que al tomar la palabra y compartir las experiencias por las cuales han transitado, propuso desde el inicio un riesgo no calculado, quizás sabido, pero no dimensionado. Esto fue uno de los retos, además de haber tomado el aula del INCAFOPE, pues les implicó un doble esfuerzo: reconocer (se) y exponer (se).

Se comenzó a deshacer cárcel, es decir: “a romper fragmentariamente el encierro, a expandirse, a iluminar,” el espacio de la prisión, refiere Belausteguigoitia (2013:12). Este análisis definió a un docente capaz de mostrar sus heridas, sus dudas y pesares recurrentes, valorar su práctica e identificar qué es lo que le ha mantenido a lo largo de sus años de servicio en este contexto carcelario. En palabras del maestro B. “es fácil hablar de metas y logros, pero no de nuestros miedos, frustraciones, tristezas, enojos y de los efectos corporales, emocionales y su estado de salud en general”. El seminario taller fungió como un dispositivo para “nutrir los sueños personales aún en ambientes surreales”.²¹⁷

En este transitar de una pedagogía de la queja a una pedagogía de la pregunta y de la acción, los ánimos se tensionaron, se develaron rutas valorativas que les ofrecieron visualizar actuaciones que respaldaran su decir y decir con orgullo y fortalecidas: ‘soy docente penitenciaria’, ‘desde ese lugar me reconozco’, ‘en ese lugar estoy y hago’, ‘hago para transformar’. Agregando y mostrando su acción inmediata: participar en este tipo de seminarios para hacer visible cómo se hace pedagogía, qué se hace y se puede hacer dentro de las prisiones. Concluir esta acción disidente con una expresión como: ‘lo hago para: legitimar mi experiencia, nuestra experiencia docente en las cárceles’, tal como expresó el maestro P.

Se tomó la palabra durante el seminario-taller, y en la última sesión, también las paredes de uno de los salones de la Unidad de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México, cierre con ‘broche de oro’, expresó el maestro B. Se dejó constancia en un gran pliego sobre qué es en lo que se convierte una pared tras tomar la palabra a través de escribir en ésta, a través de plasmar su sentir, su pensar, su experiencia. Se reforzó por esta vía que se puede deshacer cárcel. Se plasmaron en el pliego escenas fundantes de lo vivido durante y en ese momento de cierre. Habíamos definido el término: *escena*, como “la posibilidad de desplazamiento del lugar privilegiado de la escritura, textos o narrativas, hacia la visualización de lo que está allí de antemano: los fantasmas, la memoria, los estereotipos, los imaginarios”.²¹⁸

²¹⁷ Expresión utilizada por la asesora invitada al compartirnos su experiencia al haber propuesto a las reclusas de penal de Santa Martha Acatitla pintar y llevar a cabo cuatro murales.

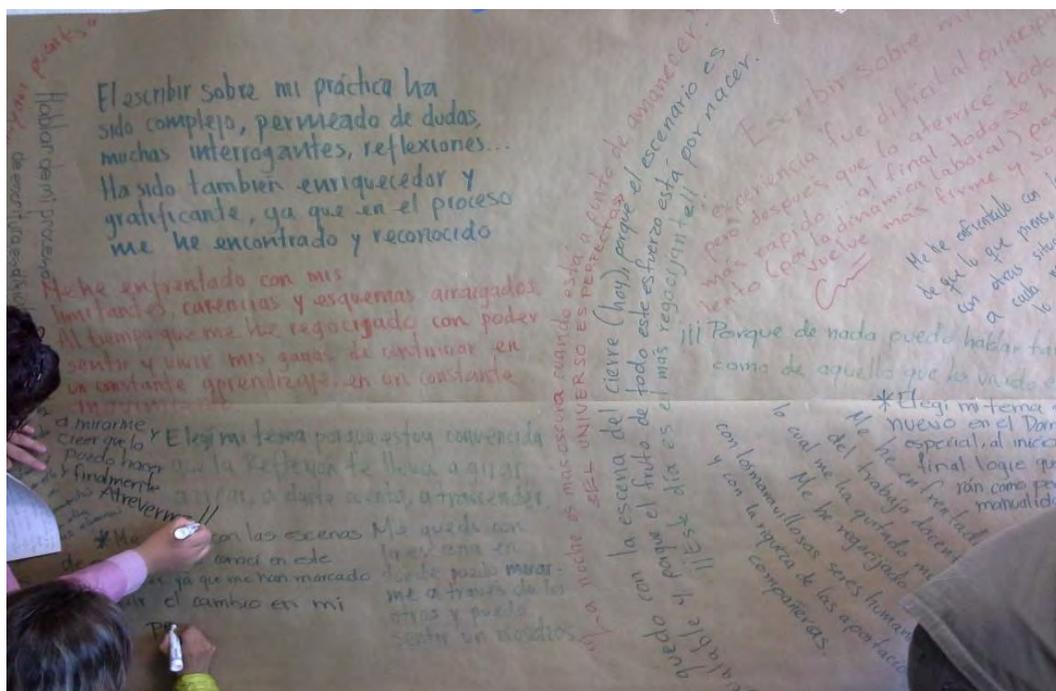
²¹⁸ Ver Taylor, D. (2014) Actos de transferencia en La memoria cultural performática en las Américas. New York University. Traducido por Anabelle Contreras. Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado



El ejercicio final consistió en escribir en el mural sobre cómo había sido su experiencia al escribir sobre está, referir porqué eligió ese tema y compartir alguna escena que se creó en el seminario o bien, de algún momento dentro de sus aulas de clase en el reclusorio. El mural que se creó en las paredes del salón F-21 se tiñó de color y de palabras. Escribir sobre los muros significó tomar el espacio, pues a decir de Belausteguigoitia (2013) “al tomar las paredes, los muros denotan un significado distinto, significan lanzar un llamado, emplazar a las autoridades (...) implica un proceso intenso de diseño del tiempo...”. (p.68). En este caso, del tiempo y de la experiencia docente en contextos de reclusión. Los muros, sobre todo en la cárcel, son poderosos restrictores.



Maestras y maestros deseosos de hacerlo, ordenaron, plasmaron y compartieron su saber. Más aun, reflexionaron sobre su práctica docente, se movilizaron, se levantaron, se alzaron, leyeron, discutieron; todo en pro de construir un mundo zurdo. Desplazaron y ampliaron a decir de varias de ellas: su mirada, sus referentes, sus fronteras.



Desde el objetivo de otorgar valor a la experiencia, y reforzando el planteamiento de Scott (1994), de que es una evidencia incontrovertible y punto originario de explicaciones – y comprensiones-, comparto algunas reflexiones y escenas, que, a manera de imaginarios de visibilidad, revelan e iluminan un lugar, una práctica, un sujeto, una figura: la del docente penitenciario. Éstas son respuestas a dos preguntas, la primera alude al proceso que vivió al comenzar a escribir un ensayo sobre su experiencia docente, y la segunda respuesta es sobre la escena que funge como la posibilidad de desplazamiento, la visualización de la que habla Diana Taylor. Leamos, escuchemos:

Mtro. Y:

Escribir ha sido para mí un proceso de fuga de gritar que no estoy de acuerdo en que la institución oprima, lastime. No quiero eso. Ah, y retomo a Freire porque creo que con hemos hecho aquí, 'no somos, estamos siendo', pues si hay revisión de lo

que hacemos y proponemos, con apertura e involucramiento, eso ayuda para hacer una sociedad en crecimiento.

La escena con la que me quedo es haber traído a mi mente una experiencia en la escuela, cuando uno de mis alumnos, el más rebelde y desaliñado, incluso adicto, en un fin de curso me dijo por mi nombre, como solo mi padre me dice. Eso me movió mucho y pienso que, si alguien logra comunicarse contigo de esa manera, es porque de algo ha servido mi trabajo, crea algo.

Mtra. J:

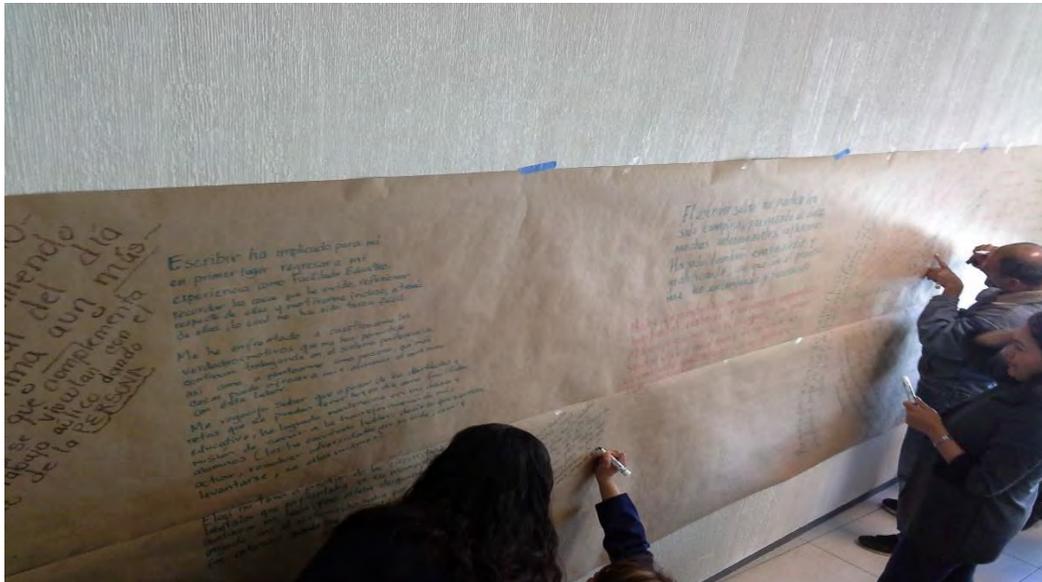
Hablar de mi proceso de escritura fue volver a mirarme, poder hacer, atreverme, creer en mí. Enfrentarme conmigo misma, dejar atrás mis limitantes, dejarme ser y enfrentarme a diario con mi práctica docente.

La escena con que me quedo, fue que al inicio de este seminario secuestraron a una de mis primas, fue tomar decisiones, si seguí en esto o no. Esto puso a mi familia en aprietos, conseguir dinero, fue confrontarme si seguía o no.

Mtro. P:

Mi proceso no solo de la escritura, sino del seminario tiene que ver con los cambios de centro que sufrí, pues llegué a un lugar donde es más difícil de lo común. Pero creo que eso me ayudó a pensar que las cosas de la vida surgen para que lo mejor de ti surja también. Me he regocijado en este seminario, por la calidad de las y los ponentes, cada sesión fue incomparable, las disfruté plenamente. Y lo pienso he vivido en función con uno de los pilares de mi compromiso con la vida, que es la resistencia, la rebeldía... y creo que es lo que he venido a aprender a este seminario, las muchas maneras.

Me quedo con la escena del cierre de hoy, porque el escenario es inigualable, estar en la UNAM y porque es el fruto de todo este esfuerzo que está por nacer. Resumo en dos frases lo vivido aquí, Facundo Cabral dice: 'mi fuego ahora no quema, ilumina', y, por otro lado, cada vez me convengo más que cada vez uno es perfectible y todo es como tiene que ser, así que 'cuando la noche es más oscura es porque está apunto de amanecer'.



Las participaciones de cada docente se dieron con una constante: pensar el ejercicio del seminario taller como un lugar de encuentro, reconocimiento y/o confrontación personal y hacia las compañeras y compañeros. Así como el resurgimiento de ideales que les hicieron en su momento laborar en educación y particularmente en el mundo de las prisiones. Escuchemos a más:

Mtra. Z:

Escribir sobre mi práctica ha sido complejo... con muchas interrogantes y reflexiones. Pero también ha sido enriquecedor y gratificante, pues en el proceso me he encontrado y reconocido. Me he enfrentado con mis limitantes, carencias y hasta doloroso por los esquemas arraigados, al tiempo que me he regocijado con poder sentir y vivir mis ganas de continuar en un aprendizaje y movimiento constante. Reconocer para mí que después de 8 años en el sistema, todavía hasta hoy se me pone la piel chinita.

Me quedo con la escena en donde puedo mirarme a través de los otros, a través de cada uno de ustedes y también puedo sentir un nosotros.

Escenas como esta de ida y de vuelta, el generar conciencia de un 'nosotros'. La intención de 'acuerpar' el cuerpo docente, a las y los que llegaron hasta el final, en ese momento se materializó: la experiencia de compartir(se) en un proceso reflexivo, como punto de partida y de llegada, y como una forma de continuar, hacer y estar en el medio penitenciario. Por su parte la Mtra. O, compartió:

Hablar de mi proceso en el seminario y en la escritura, fue difícil, pues fue volver a mirarme y creer que lo puedo hacer y finalmente atreverme. Me he enfrentado y he estado en desacuerdo con algunos comentarios de las autoridades penitenciarias. En los talleres intermedios se querían arrebatarse ideas y decíamos que no nos había gustado –la forma de proceder- pero escuchábamos a los ponentes y llegaba la paz interior. Me recuperé y fortalecí cuando escuchaba a quien exponía. Gracias por ello. Que los directivos escucharan la frase de Marisa: ‘a la cárcel hay que llevar lo mejor’. Nada que ver con lo que piensan ellos. Les hace falta saber que trabajamos con personas.

La crítica y señalamiento, para acallar las voces e ideas en los temas elegidos, de parte de la jefatura de servicios educativos, fue referida en el cierre. Fortaleció el que, a pesar de ello, el objetivo para concluir el seminario se cumplió. El antídoto: las presencias de las y expositores. Personas que, en más de una ocasión por sesión resaltaron su hacer docente en la cárcel y convicción de su práctica educativa. Los y las docentes refirieron sentirse miradas y escuchadas.

Mtro. S:

Escribir sobre mi trabajo ha sido un proceso de repensar su viabilidad como una forma de vida. La experiencia que hoy tengo me sirvió para confirmar muchas cosas, -entre ellas- confirmar que me gusta mi trabajo y que por eso estudié lo que decidí estudiar.

La escena que sobresale es donde aparece el grupo, todos nosotros leyendo, dialogando, reflexionando sobre todo lo que hacemos cotidianamente en nuestro trabajo con la intención de hacerlo mejor... pensar productivamente sobre lo que hacemos y que nos hace mejores como personas y en esta labor. Eso es lo que me agrada y estamos los interesados en mejorar.

Mtra. B:

Escribir me implicó regresar a mi experiencia como Facilitadora Educativa, recordar lo que he vivido, reflexionar y motivarme. Incluso a través de ésta. Cosa no fácil, porque hay tanto positivas como negativas, y a veces me ayuda y a veces me echan para atrás. Cuestionarme los verdaderos motivos para continuar en el sistema sobre qué cosas le puedo ofrecer a mis alumnos. Como decía el compañero P: ‘trabajo para el sistema penitenciario, pero a quienes sirvo son a los internos, creo en la transformación de las personas. He logrado mantener el deseo por continuar cuando los escucho hablar –a los internos- decir lo que siente, actuar y resolver adversidades en su vida, caer, levantarse.

Las escenas en mi trabajo, son las que me regocijan cuando las cosas salen bien, me motiva a continuar. Y ahora la escena fue cuando se propuso este seminario taller, con la posibilidad de que los Núcleos Escolares sean verdaderos ‘lugares de

resistencia', que sean 'como verdaderos semilleros de esperanza y no caldo de cultivo para que las cosas se reproduzcan y formemos parte de ese sistema que no solo no nos gusta, sino que falla a la sociedad, al cumplimiento de sus objetivos.

Mtro. E:

Respirar este aire fresco, estar aquí hoy en el cierre y en este lugar, me hace sentir privilegiado. Me abrió una puerta al mundo no sólo exterior, sino también a mi mundo interior. Me sentí escuchado. Ya extraño los correos para vernos en Toluca, leer sobre el tema que vamos a discutir. Una Aventura, levantarme tempranísimo el sábado y llegar al desayuno de 'tortas toluqueñas' y estar presentes para no perder detalle. Mira, a mí me gusta el helado, y esto es como estar comiendo helado toda la vida. Ya extraño reunirnos y hacer un trabajo colectivo.

La Mtra. G, quien asistió a cinco de las doce sesiones programadas, expresó lamentar no haber podido asistir a todas. Comentó no haber logrado aterrizar sus escenarios de vida para poder ir. Pero, al saber que la última reunión sería en Ciudad Universitaria, comentó que asistió entre otras razones porque no le implicaba mayor desplazamiento de su hogar, pues su domicilio está a meda hora de CU. Refirió que, en su experiencia en la docencia carcelaria, había aprendido: "que puedo hacer al interior de mi aula, ya no peleo con la institución... ahí he generado con el ideal de transformar, dar elementos para que al salir busquen los internos su mejoramiento. Vale la pena seguir luchando y seguir con mi rebeldía".

A manera de cierre

Mover al cuerpo docente penitenciario, tanto individual como colectivo, conllevó a la enunciación de los efectos y afectos que se juegan en sus experiencias, en los múltiples encierros que constituyen su trabajo en la cárcel y con sus colegas, con sus alumnas y alumnos presos, con la institución carcelaria. Fue el poder ver(se) desde distintas formas, posiciones y lugares. Identificaron las significaciones que han otorgado a diferentes experiencias en sus aulas y reconocieron que tienen efectos en la población reclusa que asiste a la escuela de la cárcel.

Darse cuenta, desde otro análisis, que pueden reforzar con quienes asisten a clase que la pedagogía institucional de la desarticulación y de la confusión, hecha para aplastarles con el peso del incremento en los años de sentencia y revocación de beneficios,

no es suficiente para reducirles a su mínima expresión. Que la lucha docente por hacer de manera distinta para aportarles algo es permanente y cotidiana.

El seminario-taller, propuso a la pedagogía como una serie de operaciones significativas, un quehacer educativo con iniciativa, con docentes revitalizados, que se actualicen y potencialicen las interacciones entre sí y con los reclusos. Docentes que se indignen, que se arriesguen a practicar una pedagogía transformadora, como diría Paulo Freire en su *Pedagogía de la Indignación* (2012) y en *Miedo y Osadía* que junto con Ira Shor (2014) propusieron sortear las dificultades cotidianas de los profesores, buscando abrazar una pedagogía liberadora -y crítica- basada en el diálogo, sosteniendo que el aula es el espacio de exploración donde el conocimiento –y reconocimiento del sujeto- se produce.

De acuerdo a Sara Ahmed (2015), “se recuperaron aspectos emocionales en las estructuras emocionales del mapa subterráneo de los discursos”. Las maestras y maestros se dejaron sentir, mostrar y mostrarse al expulsar lo inarticulado, se vivieron momentos de representación desde la propuesta de Donna Haraway (1995).

Se logró hacer un reensamblaje, interrumpir flujos caóticos en ocho docentes, girando el cuerpo físico y de conocimiento desde el ras del suelo, desde el último eslabón. Cada asesora, cada asesor, propuso líneas de articulación de sentidos y significados para poder tocar la experiencia personal y subjetiva, se llevó lo privado a lo público. Se dispuso de la palabra para reconocer el fracaso y articularlo de otra manera, en ellas, en ellos se produjeron procesos descolonizadores; es decir, “lo que apunta al futuro emancipado, o liberado, lo que solo puede forjarse, concebirse y construirse en la lucha descolonizadora misma”, apunta Frantz Fanon.²¹⁹

¿Qué nos unió? ¿cómo llegamos a concluir nuestro objetivo? Nos unió tanto el encierro como el malestar institucional, la monotonía, el enojo por querer hacer más y toparnos contra la pared, el contar con un espacio de enunciación y de denuncia, el pensar no sentirse solas, solos o como la maestra B dijo:

²¹⁹ Citado por Nelson Maldonado en su texto: EL PENSAMIENTO FILOSÓFICO DEL “GIRO DESCOLONIZADOR”. Pág. 685.

Verlos a ustedes las asesoras, asesores que compartieron su tiempo, lo que saben. El aprender de mis compañeros maestros, el escucharlos y decir que hay otros locos como yo, eso me ha hecho mirar y preguntarme: ¿qué han hecho ellos y qué hecho yo para continuar en esto?

A lo que el maestro P expresó:

Hubo un momento en el transcurso del seminario que se vio que a lo mejor no seguía por un problema institucional y creo que la mayoría dijimos muy claro. Este es un proyecto de nosotros, ya no es de Rocio, ni de las instituciones, es de nosotros y que si ya no teníamos apoyo nos íbamos por la libre.

El seminario-taller contribuyó a conjuntar las piezas fragmentadas del cuerpo docente, piezas diseminadas por diferentes centros penitenciarios que se unieron para armar un rompecabezas con la idea presente de buscar hacer mejor lo que hacen en los salones de clase. Condiciones que a decir de Nelson Maldonado (2005:683) se requiere de un nuevo tipo de sujeto, un ser fracturado y dividido que ya no puede dar por sentada ninguna tradición y que se alimenta de varias tradiciones... se aprende de la experiencia.

Así, los y las facilitadoras educativas, no solo tomaron la palabra, sino también el Instituto de Capacitación y Formación Penitenciaria de la Dirección General de Readaptación Social, (espacio destinado para capacitación) y las paredes de salón de clase F-21 de la Unidad de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. “Como no valorar haber hecho este ejercicio, nuestro propio análisis y en este lugar”. Expresó uno de los docentes, a lo que yo le sumaría: cómo no valorar el placer de haber compartido y concluido, contra todo pronóstico este seminario-taller, con docentes que construyen puentes para transitar de una pedagogía de la queja a una pedagogía de la interrogación y de la acción.



Al término de la última sesión, el Maestro P compartió un poema, dijo: “lo que salió del corazón”, así como el que le gustaría escribir más de forma literaria sobre su experiencia como docente en la cárcel. Su intención con el poema comentó, es el invitarnos “a pensar y ver el aula como un espacio de resistencia”. Broche perfecto para la finalización del análisis del Seminario-Taller:

“Construyo el sueño de cambiar el mundo desde una trinchera amarga y dolorosa
llena de dientes y espinas y de represivos obstáculos. Busco la más pura esencia
del ser humano, en lo más profundo del pozo del dolor y la miseria, entre el crimen
y la barbarie, debajo del odio y oscuridad, por encima de la muerte y el infierno.

Cruzo el pantano de la ignominia día con día con las alas abiertas al infinito, cruzo los
muros de la injusticia y visto mis alas con los colores de la conciencia y
de la luz regeneradora de la esperanza, de la confianza en que es posible;
que en este mundo gris y turbio por fin amanezca”.

Ciudad Universitaria, México a 5 de diciembre, 2015.

Conclusiones: El aula como lugar de alzamientos, de asombro, de efectos y afectos

Atravesar los muros de la cárcel, para visibilizar la práctica docente penitenciaria en el Estado de México, objetivo en esta tesis, propició la necesidad de maniobrar dentro y en los contornos del enmarañado tejido de las normatividades de esta institución. Recuperé la experiencia de los y las docentes penitenciarias a partir de intervenciones teóricas y metodologías pedagógicas, a través de entrevistas y por su participación en el seminario-taller; la cual fue materia prima para realizar el análisis. A su vez, incorporé mi propia experiencia como docente penitenciaria. Esta tesis también es autobiográfica.

Propuse a la práctica docente penitenciaria como puente entre tres escenarios: el sistema penitenciario, los núcleos escolares y docentes, con sus respectivos ejes discursivos. Puente que sugirió dos cuestiones: desenterrar y hacer emerger la figura docente. Mostrar de manera urgente, ética y críticamente la experiencia de quienes están insertadas en este campo de conocimiento, y a la vez ordenar la experiencia, analizarla, mostrar su valor pedagógico, personal, profesional e incluso político.

Colaborar desde este ámbito de la educación, no solo porque se vive una crisis en la educación en diferentes niveles y por el debilitamiento del prestigio docente; sino porque: ha sido permeado no solo por las características que presenta la población actualmente reclusa y docentes y por las modificaciones jurídicas específicas al reformar la ley penal incrementando los años en las sentencias, revocando beneficios, llenando a diestra y siniestra los reclusorios, como una aparente solución para acabar con el crimen y violencia en las calles. Este contexto funcionó para comenzar a historizar, para contar la experiencia docente desde un espacio situado y sitiado: la cárcel. Se buscó objetivar, como refiere Amorós (2014) “poner al objeto de conocimiento, sacar algo a alguien de una indiferencia naturalizada”, en este caso, desnaturalizar, al reconocer, replantear y con el ánimo consciente de aportar, de redireccionar la forma y los marcos de hacer pedagogía en prisión.

El hecho de analizar la experiencia de la práctica docente, cobró vida, adquirió su propia agencia, vibró y se dejó escuchar cada vez que se nombraba, se narraba, se compartía un acontecimiento, que afectaba la subjetividad y el cuerpo físico y cognitivo docente en la cárcel. Se precisó hacer objetivo lo subjetivo, materializarlo a través de la

palabra, en un lugar donde no se habían recuperado y escuchado –al menos en los últimos treinta años-las distintas voces, en este caso, del personal educativo penitenciario.

Desde los contornos físicos de las áreas escolares y los límites simbólicos de los marcos de actuación permitidos en el espacio educativo, de la institución carcelaria, dimos paso a la construcción de un discurso, de un sentir, de un análisis tanto personal como colectivo entre quienes se conocían, pero no dialogaban, o no se cuestionaban sobre su práctica docente. O tal vez lo hacían para sí, en silencio, “desde un yo callado y solitario, manera en donde no se pueden ofrecer mayores salidas”, como refirió Teresa Carbó, en su crítica a este trabajo en el Coloquio Entre-Espacios CIG-México 2015.

¿Cómo practicar la docencia desde los contornos y límites del espacio escolar e institucional penitenciario sin hacerse a las prácticas carcelarias, es decir, sin prisionizarse? Este fue uno de los cuestionamientos que nos ayudó a articular este proceso de reflexión colectiva y de autocrítica. “Pensarlo puede ser aterrador, visceral o cansado, esto de preguntarnos cómo hacemos lo que hacemos y cómo nos sentimos”, dijo uno de los maestros durante la primera sesión.

En este sentido, uno de los principales movimientos fue hacer un giro dialógico, entendido desde la construcción de comunidades de aprendizaje, a decir de Carmen Elboj y Puigdemívol (2006:40) como el “diálogo igualitario –que se da- entre personas nos da posibilidades de cambio social, si bien el disenso también juega un papel central en el diálogo de la búsqueda de mejores argumentos que sustenten nuestras opiniones”. Giro necesario para promover de manera constante el ‘andar en preguntas’, dispositivo de la pedagogía freiriana, para tomar una postura crítica. Este giro, se dio al inicio de manera individual, y al preguntarse en cada sesión, ¿cómo llego? ¿cómo me voy? ¿qué me llevo de este día?, ¿qué me impacta?, ¿qué me mueve? Hasta llegar a sugerir preguntarse desde un nosotros, preguntas provocadoras que favorecían la construcción del diálogo en colectivo. Incluso se llegó a postergar el final de la sesión en tres ocasiones -al menos una hora o dos más- debido al interés e intensidad propositiva de la discusión.

Practicar la docencia desde los límites y bordes del espacio escolar de la cárcel, y no prisionizarse, implicaba o implicaría para las y los docentes, estar en un trabajo de reflexión continua, de ahí la angustia de parte de algunos, porque generaba un compromiso

y reto que pocos querrían llevar a cabo. Al respecto, uno de los docentes que concluyó el seminario taller expresó para él, esa era una de las razones por las cuales de treinta y tres que se inscribieron, solo hayan llegado seis hasta el final. Dejar atrás ese yo callado y solitario, fue substancial para comenzar a mirar-se, escuchar-se, sentir-se. La condición: estar con disposición y facilitar la construcción colectiva de momentos de aprendizaje.

Abordaron aprendizajes sensibles, propios de las condiciones sociales y violentas que se viven en tanto la creación de nuevos sujetos del delito, y a la par de los desbordes de la propia institución penitenciaria, sobre todo en estos últimos años. Lo valioso: confiar en las propias vivencias y experiencias del día a día. Otorgar valor a la experiencia, como nos sugirió Joan Scott (2004), otorgar valor -a experiencias, momentos, situaciones, imágenes, sonidos-, en los que no se había reparado. Confiar en lo que han aprendido a lo largo de esos cinco, diez, quince o treinta años para evitar el subestimar su propia existencia y hacer docente durante los años de servicio que cada quien tuviera.

El efecto de lo colectivo en la reflexión facilitó la construcción de ‘un nosotros’ y permitirse hablar para contar sobre su experiencia vivida y escuchar la del grupo conformado en el seminario taller. Se dejó sentir la emocionalidad, se observaba cada mes al despedirnos al término de la sesión. Comentarios como el del maestro B se dejaron escuchar: “espero con ansia reunirnos”. La pedagogía del contacto, ayudó a hacerse preguntas, a pensar que tenían respuestas a partir de su experiencia, pero también más cuestionamientos, ya sea por la propia experiencia vivida o por lo compartido en el resto del grupo. Escenas que se enmarcaron en la frase dicha por Marisa Belausteguigoitia en la sesión de cierre del seminario taller, el 5 de octubre 2015: “No se generan contactos, si no hay gente que se interese en cruzar fronteras”.

Atreverse a cruzar fortaleció el puente tendido al conversar, dialogar, al conceptualizar al hacer una radiografía poblacional carcelaria. Se puso en la mesa el tema de la conformación de un nuevo tipo de recluso y reclusa, las características de un alto número de población reclusa, lo que conllevó hacer referencia a términos, como el de juvenicidio, acuñado por José Manuel Valenzuela (2015), para poner en relieve el momento fatídico que al menos en la última década vive la juventud mexicana, enfatizado por la pelea frontal al crimen organizado desde el sexenio de Felipe Calderón. La juventud, puesta al frente como carne de cañón, qué debido a las condiciones de precariedad económica,

social y simbólica, repara Valenzuela, se alistan en las filas de la delincuencia, cometiendo crímenes y delitos exponencialmente más brutales. “Una generación entregada al crimen”, como refieren los periodistas Humberto Padgget y Eduardo Loza (2015), frase cada vez más escuchada, en los noticieros, periódicos, en el mercado, en la calle.

Entregarse al crimen, significa entregarse a la muerte, ya sea porque matan o porque mueren, como da cuenta el efervescente número de fosas a lo largo y ancho del país. Muchos de esos cuerpos que, al desenterrarlos, de acuerdo a las estadísticas, son en su mayoría de jóvenes. Lo que condujo a recuperar la definición que hace Alfredo Nateras (2016:29) de las juventudes actuales, las cuales aborda como Juventudes sitiadas, al constituirse ante:

...-el Estado fallido, terrorista y narco-, sus gobiernos –corruptos e insensibles-, sus instituciones –en crisis profunda y sin visos de mejoría-, y, sus aparatos de seguridad –criminales-, son los que hacen fracasar en la viabilidad y en la construcción de sus proyectos de vida social, para gran parte de las juventudes de México, Centro, Sudamérica y el mundo.

A decir de lo que sucede en México, una constante en las noticias del día a día, son las de encontrar cuerpos que han sido desentrañados y expuestos como aviso de lo que les puede suceder a otros, otras. Unos matan, otros mueren y a otros se les entierran en las cárceles, la cual es otra forma de muerte: la simbólica. Cuerpos depositados tras las rejas. Jóvenes, hombres, mujeres con veinticinco, treinta, cincuenta o más de cien años de sentencia, dado que tienen a varios muertitos en su haber, o más de una causa (más de un delito). Jóvenes a los que se les suman quienes están presas, presos injustamente. Jóvenes que “están lejos del discurso oficial y permanentemente en contacto con una violencia silenciosa que se muestra por el nivel de marginación que viven y por la violencia”, como refiere José Luis Cisneros (2015:132).

Ante este escenario, resulta imperante reconocer la necesidad de una Formación Docente, experimentada, eficiente, constante, “de un aprendizaje permanente, de cara a este- siglo XXI”, plantea Rosa María Torres (1999), “aprendizaje que solo puede partir de las motivaciones y saberes de quienes aprenden”, postulados propios de la pedagogía crítica. La formación docente, enfatiza Torres, “no puede encararse de manera aislada, sino como un paquete de medidas dirigidas a revitalizar la profesión docente y en el marco de los cambios sustantivos en la organización y en la cultura escolar”. En consecuencia, estos

nuevos parámetros, exigen la constitución y/o re-constitución de un nuevo tipo de docente, con otros lentes para mirar. Para enseñar, desde otros límites, cruzando fronteras y muros. Es importante asumir un nuevo rol, es decir, comenzar a “construir desde otros puntos de partida, aprender en organización de colectivos, acciones de recuperación y concienciación”, como expresa Belausteguigoitia (2014) en las pedagogías en espiral. Aprender al hacer una lectura constante de la realidad en sus distintos escenarios: sociales, culturales, tecnológicos, políticos. Que las y los docentes cuenten con elementos para armar el rompecabezas de la vida cotidiana en tanto el momento histórico que se viva. Buscar, recoger información y, administrarla en el salón de clases para, según Foucault (1979) “hacer aparecer discursos con conexiones estratégicas” que propicien la configuración de sujetos docentes atentos pedagógicamente a las emergencias sociales y jurídicas.

En el caso de las emergencias jurídicas, vale recordar que, desde el primer minuto del 18 de junio de 2017, se puso en marcha el Nuevo Sistema de Justicia Penal en México; reformas que habían sido publicadas en el Diario Oficial de la Federación el 18 de junio del 2008, el cual conlleva una serie de modificaciones no solo en cuanto al desarrollo del proceso jurídico, sino también en el cambio de tipificación de delitos y en otras, los requisitos para obtener beneficios de preliberación, lo que sin duda repercutiría en la práctica docente en las aulas penitenciarias.

Ante el vertiginoso contexto, fue urgente y necesario pensar en la postura de un cuerpo docente en movimiento, y en un antes y un después de la puesta en marcha del seminario-taller, porque de inicio, la postura corporal docente se percibía rígida, mecánica, y en algunas incluso tiesas y anquilosada como la del sistema penitenciario. Sin embargo, logramos transitar y generar movimiento, solo así se podrían haber contorsionado. Se hizo imperante también recurrir a la plasticidad no solo corporal sino también cognitiva, la cual apareció a través de girar también la visión, como lo refiere Belausteguigoitia (2014) “desviar y/o cambiar de dirección, reordenar lo que se agrega o lo que se tiene, construir nuevas nociones”; en este caso para construir y/o reconstruir al docente. La condición que operó fue el querer participar voluntariamente.

Estos giros de visión, dados ante la presencia de nuevas ventanas para mirar, para analizar la práctica docente, devino en movimiento estratégico para contestar otra pregunta:

¿Qué experiencias y prácticas han configurado al cuerpo docente en sus años de servicio educativo penitenciario? La respuesta la construimos conforme se fue compartiendo y significando cómo habían transitado por esos años. Se puso en relieve, las violencias que propensas a vivir al estar en una prisión, como lo es un motín. Momentos críticos que se viven al permanecer ahí nueve horas del día, así como el vivir experiencias de intensidad, dolor, alegría, algarabía. Así mismo, lo incomprensible de las injusticias que se observaban desde las aulas en los procesos, por el encarcelamiento de inocentes, por la impunidad de quienes se van al pagar una fianza siendo culpables.

Por otro lado, al andar por los recovecos de la prisión, logramos visualizar momentos de reflexión a través de las actividades en clase, y durante las participaciones de los y las reclusas en diversos eventos que conllevan el desarrollo de habilidades, físicas, artísticas, culturales y recreativas, ya sea por fechas cívicas marcadas en el calendario escolar o por las fechas festivas: día de la madre, del padre, de las niñas y niños, navidad, día de muertos, incluso el día de la Virgen de Guadalupe.

Actividades que dan luz y respiro para concebirse como figuras en movimiento, pero en un movimiento oscilatorio, con la posibilidad de ensanchar cada vez más el rango de una espiral, pero esta vez, con mirada crítica e implicarse en la generación de enunciaciones (sostenidas por su experiencia) para poner piso, donde se carecía de él. Caer en cuenta que esta serie de operaciones, les permite abrazar hacia fuera: su práctica docente y hacia dentro: su configuración como sujeto docente. Lo cual se agrega a lo que pueden ser los cimientos para la constitución de un nuevo tipo de docente, y a la vez facilita la puesta de vías, que de acuerdo a Felman (2002) “son necesarias para movilizar y escuchar en espacios cerrados y suspendidos”. Espacios donde la capacidad de asombro no debe perderse, aun cuando se viva entre momentos de intensidad, de riesgo, de peligro, de dolor, pero también de alegría y satisfacción.

Se suman a lo anterior, los momentos de transformación a partir de los cargos jerárquicos y organizaciones en que se encuentren, el que se cambie laboralmente de centro penitenciario, el que los servicios educativos dejaran de depender en 1987 de los subsistemas estatal y federal, el que se haya creado e implementado el Modelo de Educación Penitenciaria ‘Estado de México’ (MEPEM) en 1988, que sin lugar a dudas ha

sido un referente educativo en contextos de reclusión, no solo para el Estado de México, sino para todo el país.

Se agregan a estos momentos de transformación, la inclusión del Instituto Nacional de Educación para Adultos, con el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) al MEPEM entre el 2003-2004, la incorporación del nivel bachillerato a través del SEIEM (Servicios Educativos Incorporados al Estado de México) en el año 2000, y la integración del Bachillerato en Línea respaldado por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), en 2016. Todos estos, momentos en los núcleos escolares, en docentes y reclusos han generado demandas diversas para su atención. A su vez, han sido momentos que dan sentido para seguir trabajando en la prisión, incluso, a pesar de haber sido objeto de la comisión de un delito en el exterior, que bien puede ser un momento que marque un antes y un después en la forma de concebir la forma de estar y hacer en una prisión.

Casi para concluir esta investigación, me encontré con otro momento que da pie a la forma de hacer pedagogía en las cárceles, a razón de la implementación de la Nueva Ley Nacional de Ejecución Penal, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 16 de junio de 2016.²²⁰ Este momento llega un año y medio después de su publicación y vigencia (enero, 2018), el cual inicia con la asistencia a cursos de parte del personal de los centros penitenciarios del Estado de México, con el fin de entender los conceptos que sostienen el documento de la Nueva Ley para comenzar a manejarla y aplicarla con y entre el personal y las y los reclusos. Entre los conceptos imprescindibles para la tarea docente el denominado *Plan de actividades*,²²¹ el cual se oferta a la población reclusa, y alude a la:

Organización de los tiempos y espacios en que cada persona privada de la libertad realizará sus actividades laborales, educativas, culturales, de protección a la salud, deportivas, personales y de justicia restaurativa, de conformidad con el régimen y organización de cada Centro.

Otro más es el de *Servicios*, que se definen como las:

“actividades educativas, culturales, recreativas, de trabajo, de capacitación para el trabajo, de protección para la salud, deportivas y otras similares que deben tener

²²⁰ Documento en el cual se hacen adiciones a las fracciones XXXV y XXXVII y un quinto párrafo, y se reforma el tercer párrafo del artículo 225 del código penal federal.

²²¹ Los conceptos: Plan de actividades y Servicios, corresponden a los conceptos XX y XXII del Artículo 3: Glosario, el cual define la nomenclatura, el cómo deben entenderse éstos para su discusión y ejecución en la Ley referida. Pág. 3.

disponibles los Centros de manera accesible, aceptable, progresiva y adaptable a las necesidades de las personas privadas de la libertad, en términos del artículo 32 de esta Ley. Entre los servicios se comprende el abasto de productos que, sin formar parte de los suministros gratuitos, deben ser accesibles y asequibles para las personas internas.

Desde este orden, y una vez ofertadas las actividades a la población, ésta tiene la opción de elegir de asistir al menos a una (deportes, escuela, artísticas: teatro, etc., guitarra) por una hora y media al día. La brecha que se abre, se ensancha al reducirse el tiempo de permanencia en el área educativa. Una vez más, se hace necesaria la acción de que los y las docentes vayan a los dormitorios, a conseguir matrícula, pues si no se tiene gente inscrita las plazas pueden comenzar a desaparecer. Las consecuencias se agudizarían, no solo se pierde plazas docentes, sino que el espacio escolar en donde presas y presos que apuestan su tiempo a no hacerse a la cárcel dejaría de existir. Valdría la pena, no perder de vista esta arista.

El tiempo en prisión

Otra pregunta que interpeló a esta investigación, fue ¿cómo apropiarse del tiempo dentro de una estructura perversa como la prisión? Los años de servicio fue un punto de partida, y el seminario taller fungió como un espacio para el diálogo, la discusión, más aún, condujo a un acto de apropiación de la palabra de parte del cuerpo docente, para conocer la trama de la vida escolar penitenciaria. Tomar la palabra, al narrar la experiencia vivida, resultó una forma sensible para apropiarse del tiempo docente en la prisión.

Los nuevos registros, los nuevos códigos para dilucidar, el cambio de postura y de mirada, creados a partir de giros, permitieron dar paso a una “memoria reflexiva y restaurativa –en cuanto-, la relación que se tiene con el conocimiento del objeto, del otro”, en este caso: su práctica docente, docentes colegas y personas reclusas para otorgar sentido y significado a la experiencia vivida cotidiana en el área escolar. Pero también como una forma de poseer el tiempo de la cárcel, rajando ese continente de despojo, de desposesión.

Tejer y destejer el cúmulo de emociones expresadas en palabras sentidas, sudorosas o de energía desbordada durante las primeras sesiones del seminario taller, pasó por el proceso de verterlas en una vasija a manera de contenedor de ideas y

emociones, que de manera borrosa e intempestiva saltaban. Se temió que lo expresado fuera acusado, señalado o incluso castigado, al estar presentes las dos figuras de autoridad del departamento de servicios educativos penitenciario, (quienes habían participado con vigor, pero con cautela). Proceso que a decir de Derridá (1989) se manifestó como una sensación de vacío devorador, pero que a su vez propició la posibilidad de una reorientación, un discurso, una historia y una tradición, en este caso, la tradición del discurso reproducido de lo institucional, su historia en tanto presencia subestimada y la tradición del silencio. Por lo que el proceso de comenzar a andar en preguntas y de expresarse, siguiendo a Derridá, es un tipo de procesos, que llama a la voz del otro. Voces de maestras y maestros que se acompañaron en la construcción de un nosotros, y del valor de su saber.

Ese vacío devorador del cuerpo docente se transformó en enojo, ¿Qué hacer con el enojo? cuestiona Sara Ahmed en su texto La política de las emociones, a lo que en la segunda sesión el Maestro P dijo: “en digna rabia” expresión utilizada a partir de ese momento entre los y las maestras. Frase emblemática del ejército zapatista y bandera de otras tantas luchas, la cual fungió como una bisagra en quienes asistieron al seminario-taller para sostener el puente tendido: la práctica docente, con los escenarios (Sistema penitenciario, Núcleo Escolar, Docente Penitenciario) y sus ejes discursivos (reformas jurídicas, criminalización de la pobreza, tarea de reinserción, MEPEM, devaluación del espacio educativo y del cuerpo docente, por mencionar algunos).

En este sentido, hablar desde el enojo y comenzar a narrar, desnaturalizar frases propias del sistema penitenciario como: “si te revelas te vas al Oro”, “te está observando el director del centro”, “que tus alumnos estén callados y dentro del salón de clases haciendo algo”, “por aquí anda la directora/director del centro”, “todos para adentro”, “échame la mano, hazlo ya” (frase del director de núcleo escolar al facilitador educativo), “si no puedes renuncia, o pide tu cambio”, “si está el director del centro, corre más, que vea que haces algo”. Frases que conducen a la obediencia, a la apariencia y al silencio.

Lavar los conceptos con cloro y amoníaco por su uso y tiempo prolongado, condujo a darle sentido a esa rabia contenida por diez, cinco, veinte, treinta años o más. El acto de hablar y compartir, permitió que las aguas agitadas retomaran en buena medida un cauce, pero esta vez, con una dirección y en compañía de otras aguas, lo que imprimió fuerza a

sus deslizamientos, tal como refirió el maestro M con respecto a su participación en el seminario:

Fue una oportunidad de detenernos a observarnos y de saber que no estamos solos, aunque seamos poquitos, los que estamos, pensando que esto cambie, habrá a quienes no les guste el hacer esto, habrá quienes quieran destrozar estos ejercicios, pero a mí estas observaciones me enriquecen, fue como una bocanada de aire fresco, llevo 17 años nadando en el inframundo (...) y esto, lo veo como una oportunidad para salir, de respirar, de renovarme, de restaurarme (...) a lo mejor acá –en los centros- nadie nos hace caso, pero ha sido un espacio en donde nos hemos expresado.

La voz y experiencia de docentes penitenciarios abrió un acceso a un campo de conocimiento en donde las emociones tienen amplia cabida debido a los diversos momentos de intensidad y a la adrenalina del día a día al andar en la estructura laberíntica de la prisión.

Observé, por otro lado, que esta estructura provoca e incluso define y refuerza los sistemas de roles de género y su inequidad, en tanto ser la maestra o el maestro. Esto da pie a construir percepciones y cierto tipo de visualización de su presencia, como lo es que se viva una erotización del espacio escolar, al pensar de parte de los reclusos a la maestra como ‘la mujer’, pero a su vez como figura materna. En tanto, por el lado docente se llega a fundirse su labor con la labor de una docente de Jardín de Niños al ambientar el espacio áulico de forma infantilizado con mariposas, soles, flores, etc., y ante el hecho de que algunas docentes le llamen “mijo” a sus alumnos. La erotización y la maternidad, dos conceptos que se confrontan, pero que a su vez se acompañan y están presentes en la vida escolar cotidiana de las prisiones; así como ser docente de adultos y confundirlo como el de docentes de edad preescolar. Afortunadamente no son todas.

De acuerdo a lo compartido, los reclusos asisten a la escuela, si bien por aprender u obtener un certificado, también por ver y estar cerca de una mujer, por oler su perfume, por ver sus piernas si lleva falda o imaginar su silueta debajo de la bata color café que usan para ser identificadas como personal del área educativa. Refirieron que es común que los reclusos digan que asisten porque la maestra es una persona que les escucha, que les da su tiempo, pero apenas se van a sus dormitorios, cuentan a otros reclusos que es su novia.

Lo femenino erotizado de la mujer socialmente construido y lo maternal, son aún en este espacio recortado de la prisión, un espacio configurado bajo cánones patriarcales.

En tanto, la relación de los docentes varones con las mujeres recluidas, no es tan presente, ni cercana, porque son escasos y a veces nulos los centros penitenciarios que envían a un varón a sección mujeres. Pero si van, se escuchan frases como: “maestro, la camisa se le ve muy bien”, “ay maestro, hoy trae otra fragancia”, “maestro, me gusta mucho su clase”, o como refirió el maestro T: “hasta se acomodan el escote”. “Siempre prestas a lo que se les pide hacer”, como lo compartió la maestra V, directora de uno de los núcleos escolares. Este tipo de expresiones, generó un espacio para discutir sobre que el cuerpo de la y el docente, implica tener un territorio y un modo de negociarlo el estar ahí, es decir, el cuerpo femenino y/o masculino, proponen una frontera. Un modo de actuación.

En este análisis propuse un giro pedagógico y corporal relevante, abordé la noción del cuerpo, su propio cuerpo. Volvieron la mirada hacia sí. Cayeron en cuenta, de cómo lo insertamos en el salón de clase, de que nuestros cuerpos conllevan un discurso, y es visto e incluso utilizado por las y los reclusos, pues de manera sutil, y un tanto invisible se manifiesta un micropoder, que va de ambos lados, pero generalmente, lo explotan más quienes están en reclusión. Tal como se reflexionó en la sesión de emociones con Patricia Piñones durante su exposición como asesora en el seminario-taller: “micropoder que es manifestado a través de adelantar el cuerpo, el trasero, el pecho, incluso las manos, es una forma de obtener una ganancia, de subordinar, someter. Incluso se utiliza el chantaje, la jiribilla, la intimidación”.

Tanto en la séptima y octava sesión del seminario y en algunas de las preguntas de la entrevista, se hizo alusión al uso del cuerpo femenino como dispositivo de control institucional, tal como precisó en su momento una de las maestras a manera de hipótesis: “para la institución resulta conveniente que sean más mujeres ahí, pues físicamente se puede tener controlados a los alumnos y en el caso de maestros con reclusos, es más fácil llegar a enfrentamientos, al ‘tú por tú’, con opción de llegar a los golpes”. Con estas expresiones propuse nuevamente devolver la vista al propio cuerpo, y al cuerpo docente en general para examinar actos corporales específicos que les constituyen en su propio género y en los significados que se emiten, hacer este análisis desde lo que nos ofrece Judith Butler

(1990), en tanto que, bajo cada actuación, la realidad social del contexto, el uso y manejo del lenguaje y cada gesto simboliza algo.

Las reflexiones dadas hasta el momento se tejieron con cuestionamientos planteados por Celerino Casillas (2015), asesor en el seminario-taller, cuando se abordó el texto *La ética de la autenticidad* de Charles Taylor. Algunos de estos fueron: ¿cómo es mi estrategia docente? ¿Quiénes son mis referentes teóricos?, ¿Qué sentido tiene este seminario-taller para nosotros, como maestros? Una vez más, estas preguntas hicieron revirar la flecha hacia sí, a la vez que la maestra P expresó: “se necesita un espacio, un tiempo para pensar, estos espacios nos permiten dar cuenta de dónde y cómo estamos y salir de la mecanización”.

La reflexión final de estos cuestionamientos consistió en que más valdría procurar y generar espacios para pensar, y sentirse privilegiados al hacerlo para cuestionar la posibilidad de ser sujetos-docentes. Privilegiados, precisó Celerino durante la discusión, de “producir un acto dialógico interno, pues esa es la oportunidad para transitar a un diálogo de manera colectiva y también ayudaba a evitar la ceguera y desinterés”, a lo que concluyó la maestra F: “sin diálogo no hay conocimiento”. El grupo asintió.

En este sentido, el maestro M puso en la mesa que el ser humano está programado para evitar las crisis existenciales, pero lo que realmente valía la pena es pagar los costos que pueda cobrarte la desestructuración, moverse, quitarse, “aunque duela”, comentó otra de las maestras. A estos espacios de diálogo y de reflexión individual y colectiva, se bautizaron como ‘espacios de respiro’, los cuales nos recordaban nuestra capacidad para elegir una forma de vida, una forma de hacer, de aportar, de crecer, de cambiar. “No importando que adjetivos se nos adjudicaran: demente, loca, quien dice tonterías”, reparó la maestra T y agregó: “y si no te los ofrece tu lugar de trabajo, uno los tiene que buscar, para oxigenarte y fortalecerte”. Concretamos que, si asumimos los costos de esta acción como parte de una ética en el desarrollo personal, no solo se estaría en una actualización y potencialización individual permanente, sino también de la propia práctica docente.

Abundamos en ser consecuentes con la transformación propia de los tiempos, de hacer nuevas lecturas de la realidad, como invitó a realizar Paulo Freire (2015): “qué tanto de lo que no queremos seguir repitiendo hacemos, pero si queremos un cambio debemos

de preguntarnos en qué consiste”, cuestión que, desde el mismo Freire, es un acto que tiene que ver con la conciencia, y el reconocerse como un sujeto histórico, y en ese sentido plantearse cómo esa historia, ese contexto mueve, trastoca. “Ocuparse, más que preocuparse”, expresó la maestra A.

Es de vital importancia no dejar de lado, lo manifiesto tanto en las entrevistas como en el seminario-taller. En el ejercicio de la práctica docente penitenciaria, se tiene la percepción de que no se puede desligar la idea de ser humano-recluso, pues esta premisa es la base de la construcción no solo del Modelo de Educación Penitenciaria “Estado de México”, sino de la propia práctica de quien desee laborar en este campo de la educación. Premisa que funge como la más valiosa posición de defensa y como la mejor forma de aportar en espacios donde se precariza y se reduce a su mínima expresión al ser humano. Aunque vale señalar que debatimos si se trataba de una idea incorporada, por lo tanto, se actuaba en consecuencia o bien solo era una frase que se reproducía como una idea institucional más que cultivar. Se concluyó que, si no se cree en esa idea, no era posible ‘aguantar’ tantos años en el sistema penitenciario y mucho menos dar sentido al hacer docente. “Claro, salvo quienes estamos aquí por convicción”, apuntó el maestro B.

Las lecturas propiciadoras de los giros, fueron matizadas y avivadas a través de recursos visuales, poéticos, literarios y discursivos de cada una de las asesoras y asesores, quienes ayudaron a fomentar una discusión movilizadora e incluso a comenzar a diluir fronteras en cada docente que conformó el grupo. Fronteras y límites que habían determinado por largos periodos de tiempo su movilidad o inmovilidad en la ejecución de su práctica docente. La fuerza de la espiral se mantuvo girando a través de las participaciones de manera consistente, comprometida y autocrítica de las y los docentes.

Cabe subrayar que, desde las primeras reflexiones, se suscitó un giro emocional, que a decir de Sara Ahmed (2015), deviene de la productividad al establecer un corte conceptual entre los afectos y propiamente las emociones, lo que llevó a sugerir, y retomar un cuestionamiento que se hace la misma Ahmed cuando las fronteras se desvanecen: ¿Dónde se colocan las nuevas fronteras para favorecer contactos y cruces? En este caso, de su propia postura cognitiva, afectiva y corporal en cuanto su práctica docente. Nuevas preguntas para comenzar andarlas.

Consideraciones finales sobre el proceso grupal y discusión colectiva

Marisa Belausteguigoitia y Gerardo Mejía (2011) refieren que “delinear un pensamiento es hacer pedagogía”, pensamiento que me llevó a lo que en sus inicios parecía imposible: construir un camino, una forma de hacer, de participar y de decir en el seminario-taller. Construcción que se dio durante el proceso psicosocial y pedagógico que vivió el grupo, el cual comenzó el 18 de octubre 2014 y concluyó el 5 de diciembre de 2015. Se logró trabajar en esas sesiones mensuales con figuras del personal educativo penitenciario, desde una pedagogía de la sensibilidad, una sensibilidad hacia sí, pero sobre todo hacia ellas y ellos como colectivo.

Delineamos una ruta cognitiva y corporal del prefijo ‘re’ desde el inicio del seminario-taller. Prefijo que nos invita a la reflexión, a la reconfiguración, a la reconstitución, a la reordenación de ideas para atreverse a mirarse, a sentirse, a escucharse, a tocarse, a cuestionarse, y en ello otorgar valor a su experiencia docente, no porque no se la dieran de manera individual, sino que en ese atreverse la compartieran, la mostraran, la hicieran visible. Esta tarea generó incertidumbre y recelo, pero a su vez, también abrió un abanico de posibilidades, pues a decir de lo expresado al término de la última sesión del seminario-taller, les ofreció ventilarse, sacudirse y potencializar su saber, mover su cuerpo y manifestar sus emociones contenidas.

En este escenario educativo se consideró el hecho de que para redirigir la práctica docente es de vital importancia visualizar lo hecho, lo no hecho o lo que se ha deseado hacer sin éxito. Reconocer los aciertos y en dado caso, los fracasos. Lo cual no resultó fácil, pues la idea de ser docente nubla la visión en aquellos docentes que piensan no se equivocan pues su posición y su rol los respalda o bien porque asumen el discurso que al ser parte del personal que labora en las filas del gobierno y al ser parte del sistema les exime de algún fallo, anteponiendo generalmente, su puesto o su título profesional. Planteamiento que causaba preocupación y molestia entre quienes estaban presentes en esa discusión y se hacían la pregunta ¿cómo dejar de pensar de esa manera? Pues ese tipo de posturas ocasionaba que las y los reclusos perdieran la atención e incluso el respeto hacia sus docentes, que se devaluara su posición, porque se observaba la falta de conocimiento sobre temas que exponían. Esto, me llevó a Maldonado (2011) cuando refiere que, “si hay algún fracaso, lo mejor es reconocerlo, porque esa acción nos otorga la

posibilidad de una nueva articulación del conocimiento, del hacer y del saber, con lo cual, estaríamos hablando de un proceso descolonizador”.

Al comienzo de este proceso tanto grupal como de intervención, más que hablar de un proceso descolonizador, opté por hablar de la necesidad transitar de un estado de inmovilidad, rigidez y aquietamiento o de reproducción de ideas institucionalizantes (no conscientizadas) a un estado que permitiera establecer un diálogo, en donde el acto del habla y de la escucha surtiera efecto, es decir; estar en movimiento tanto cognitivo como corporal. Mi intención era lograr que el cuerpo docente se despojara de la pesadumbre y del temor por decir lo que a oídos de sus superiores pudiera parecer inapropiado, les deviniera en problemas o les llegaran a despedir. Expresaron, les resultaba confrontativo pensar que este trabajo colectivo y reflexivo fuera considerado como un acto de desobediencia por parte de las autoridades de la prisión o del departamento de servicios educativos. Aun cuando lo que se abordara conllevara a aspectos positivos del trabajo docente al interior de las prisiones y que el resultado de tal ejercicio beneficiara tanto a docentes, reclusas, reclusos y propiamente a la institución penitenciaria.

“Podrían decir que somos ‘los grillos’, los que nos estamos de acuerdo, los que desobedecemos”, se comentaba entre pasillos, incluso en las discusiones grupales. A razón de esta inquietud, la propuesta fue sugerir lo que, Celia Amorós (2000) propone sobre este acto que, “desobedecer es otro modo de producir nuevas formas amorosas”, en este caso producir nuevas formas amorosas de y hacia su práctica docente, por lo que bajo esta lógica, desobedecer se vuelve una forma lícita de actuación dentro de la institución carcelaria. “Acto que, -siguiendo a Amorós- implica cruzar una frontera. Dejar ser una lengua quieta y pasar a una lengua activa”.

Cruzar fronteras, acto que sucedió cuando se comenzó a andar en preguntas para reposicionar no solo su cuerpo, sino también su postura para mirar desde distintos lados y no quedarse en el riesgo y peligro latente de contarse una sola historia, una sola forma de hacer pedagogía en la cárcel, es decir, bajo una rigidez doblemente institucionalizada: por la escuela y por la institución carcelaria.

El concepto de proceso descolonizador de Maldonado, se fue haciendo presente cuando reflexionamos sobre el permitirnos ser permeadas, permeados por puntos de vista

distintos a los nuestros para dismantelar un pensamiento o una forma de pensamiento, ponerlo a discusión. De tal suerte que vivimos momentos de cambios de coordenadas como docentes y de un sentido más reflexivo para el trabajo con los y las reclusas.

Estos cambios de coordenadas erigieron al seminario taller como un 'acto de interrupción', que a decir de Said (1989) es "imperativo del pensamiento crítico y descolonizador". Acto de desobediencia, que nos direccionó al dismantelamiento de una forma de pensar y hacer pedagogía en la cárcel. Desobedecer, refiere Said, tiene otros alcances.

Pensar en otros alcances, promovió el cambio de coordenadas para poner en relieve y mantener el compromiso de construir una comunidad de aprendizaje, entre quienes participaron y concluyeron el seminario-taller, lo cual facilitó el escuchar otros saberes, más allá de pensar en los egos profesionales observados cuando se presentó el proyecto. Se transitó también del mero discurso de decir que 'se aprende de las y los otros', al hecho de retomar lo que alguien decía, otorgando el crédito respectivo, esto se observó en sus siguientes participaciones.

Se cayó en cuenta de que su saber aportaba y que, si bien resultaba doloroso el confrontarse consigo o con alguien del grupo, se estaban dando oportunidad de reestructurar el modo de pensar que poseían desde su formación profesional, reforzado por los lineamientos institucionales, al formar parte del sistema penitenciario. Una aseveración posicional resonó al respecto, cuando la maestra G, dijo: "trabajo en el sistema (penitenciario), pero no para él", arguyendo que era un posicionamiento personal y profesional que le permitía pensar con esperanza y ofrecer lo mejor de sí en estos aspectos para colaborar en lo más en la reinserción, (tarea convertida en deuda, y pensada así desde el inicio de esta investigación, desde el Estado-nación). Lo que contrastaba con los ánimos y el deseo de hacer de parte de las y los docentes, quienes no habían perdido el objetivo de su práctica docente en este contexto de reclusión.

Hubo entre docentes un acompañamiento generoso, en esa búsqueda para encontrarse y/o reencontrarse con su deseo, voluntad y anhelo de cuando decidieron incidir en los reclusorios desde el área educativa. Pasamos por el recuperar sus sueños,

posibilidades, esperanzas, y sus acciones osadas al compartir algunas de las razones que tenían cuando decidieron ser docentes penitenciarios.

Su relato, y los relatos surgidos durante un año de trabajo, a decir de Christine Deleroy (2014), refirió su modo de inteligibilidad, y -dio pie- a un espacio de teorización de sus prácticas. El seminario-taller, a decir de Teresa Carbó (2016) y de acuerdo con ella, configuró un escenario de “puesta en palabras de experiencias vividas y un espacio de visibilización. Un ejercicio de abordar el adentro y el afuera del docente penitenciario, del trabajo áulico e incluso de la institución carcelaria, en tanto uno de sus espacios recortados: los núcleos escolares”.

Otra de las fronteras que se buscó cruzar, fue la de escribir desde adentro, desde las entrañas. Acto que si bien desde la institución penitenciaria, era sin duda un atrevimiento e incluso una acción violenta hacia la propia institución, se tornó en un evento que favoreció el “traer de vuelta lo que había estado arrebatado” por tanto tiempo, como cita Gloria Anzaldúa (1988) en su Carta a Escritoras Tercermundistas, en donde invita a decir, a escribir y evitar que las palabras se enconen en la mente. Que desentierren su voz. Que las y los docentes del sistema penitenciario, desenterraran su voz, colocada debajo de los silencios y de la obediencia. Hablar en voz alta y a través de la palabra escrita sobre su experiencia vivida, y, por ende, hacer el análisis sobre su labor áulica y tiempo docente en este espacio de reclusión. Acciones, movimientos estratégicos, tan necesarios para ventilarse y ventilar su saber. Evitar replicar la regla de oro que tienen y viven las y los reclusos en el cuerpo docente: “ver, oír y callar”. Evitar prisionizarse.

El camino recorrido a través de lo emitido en las entrevistas y lo vivido en el seminario taller, tuvo sus frutos sobre todo en sus dos primeras terceras partes. Sin embargo, el flujo de compartir la experiencia oral en palabras escritas, tuvo un sobresalto previo a la fecha de la novena sesión, cuando se revisaron los avances de sus ensayos. La bota aplastante del pensamiento institucional punitivo, se dejó sentir de parte de la nueva encargada del departamento de servicios educativos. Vivimos momentos de señalamiento y agresión a partir de una serie de descalificaciones a los trabajos que se compartían en las sesiones previstas como de retroalimentación y acompañamiento en la escritura de sus textos. Su argumento: la preocupación excesiva por lo que se escribía, ante el temor de que se escuchara como crítica al quehacer penitenciario, a pesar de no ser esta la realidad

de los trabajos. Estos actos permearon de manera significativa propiciando que no se entregaran e incluso, no se concluyeran sus producciones escritas. Esto último a solicitud expresa, categórica y amenazante de no solo la nueva encargada del departamento, sino también de la coordinadora administrativa de los servicios penitenciarios, hacia el cuerpo docente que de manera consistente asistía puntal al seminario taller.

También, sucedió el querer silenciar a esta investigadora, al solicitarme no tener algún tipo de comunicación con el personal docente a partir de esas fechas: “toda información debe enviarse desde el departamento”, incluso se me propuso que entre las tres, “arregláramos” los ensayos de acuerdo a lo que ellas determinaran que era lo correcto. Esta serie de incidentes y represiones, postergó la culminación del seminario taller, prevista para el mes de septiembre 2015, la participación fluida y amena con que se había trabajado por varios meses, fue trastocada, por ende, la entrega de sus ensayos no sucedió, ante las circunstancias de vigilancia y temor de castigo probable.

La idea del castigo generalizado de Michel Foucault (2001), se hizo presente por este hecho considerado de indisciplina en las prisiones, y en este caso llegó hasta los y las docentes; lamentablemente de parte del mismo personal educativo. El peso como figuras de autoridad, les confirió una posición para suspender y detener su derecho a escribir. Lo que se interpretó como posible despido, cambio de centro laboral o tener por tiempo indefinido, la bota aplastante a través de la observación constante y de señalamiento en el desarrollo de sus actividades como docentes.

Como parte del recuento final, se concluyó que se dimos un primer paso en los actos de hablar y escribir de parte de las y los docentes, y bajo “la intención y pretensión de poner el mundo en orden”, como Anzaldúa (1988) nos invitó hacerlo en las primeras sesiones del seminario-taller, vivimos un periodo en donde al desbaratar y desmenuzar sus experiencias el dolor o ‘mucho dolor’ se manifestó, reforzaron algunas docentes. Sobre todo, al cierre, al no percibir una coherencia entre el decir y hacer de sus autoridades inmediatas para poder manifestar su sentir, sus dudas, sus preocupaciones propias de un espacio como la prisión en tanto sistema institucional que perpetua la violencia y el castigo.

La invitación y exhorto quedaron en la mesa, con el propósito de que las emociones y lo sentido en nuestra corporalidad no nos paralice, como refiere Cristina Rivera Garza

(2015), sino que active nuestra propuesta estética narrativa, literaria, de escritura, de creación. Que nos permitamos tomar distancia para mirar y escuchar sensiblemente. Pasar de los afectos a los efectos, para hacer en congruencia con la realidad que se vive. En este sentido, otra de las conclusiones referidas de manera grupal fue que no basta hacer preguntas, porque la realidad te plantea y exige ir más allá: te exige hacer y escribir para dar cabida a los cuestionamientos, a lo vivido, lo sentido, lo aprendido. Pero, sobre todo, autorizarnos a hacerlo.

Esta investigación a través de la acción inmediata, consecuente con lo propuesto metodológicamente en las pedagogías en espiral favoreció las conexiones con el trabajo empírico práctico. La pedagogía del contacto hacia sí y los demás, iluminó y refrescó las condiciones. Propuso una armonía en el trabajo colectivo, armonía a partir de lo que les produjo emoción.

La intención de construir en espiral para ampliar el rango de acción dio sus frutos, a través de la recuperación del cuerpo docente en tanto colectivo. Los esfuerzos por recuperar la vista, así como el derecho y la exigencia a ser miradas, mirados, se manifestó, pero de igual forma el atrevernos a mirarnos, a decir y hacer. Compartir su saber, nos permitió lo que Joan Scott nos sugirió al comenzar esta investigación: comenzar a documentar su experiencia, su conocimiento, y comenzar a historizarla, visibilizar su figura, legitimar su conocimiento. Más aún, comenzar abrir camino para propiciar movimientos libertarios y de reflexión en este espacio de carcelario.

Las nociones bisagra de la investigación fueron los diversos giros estratégicos propuestos al inicio del seminario taller, en los que se desplazaron las y los docentes. Giros que, desde el orden cognitivo, afectivo y corporal, facilitaron desarticular ideas concebidas y construidas durante su ejercicio docente; y a sí mismo abrieron camino a una rearticulación en otro orden de ideas. Sobre todo, en quienes iniciaron y llegaron a concluir este arduo ejercicio dialógico y cuestionador.

Transitamos de una pedagogía de la queja a una pedagogía de la interrogación. Pero también transitamos de un cuerpo docente individual y fragmentado como la epistemología Coyolxauhqui, al de un cuerpo reconstituido y colectivo. Es decir, buscamos hacer confluir la triada: cuerpo/sujeto-docente/salud, en este espacio concreto: la cárcel.

Hacer intersección de esta triada, conceptos vistos y vividos por separado; con el propósito de repararse, sanar heridas que de acuerdo a Gloria Anzaldúa (1988), se puede –o se aspira- lograr al romper los silencios, para que las palabras den cuenta, en este caso, de la experiencia de la práctica docente vivida en espacios de reclusión.

Deshacer esta violencia y castigo a través de la palabra oral y escrita, como propuesta para re-construir al docente como una estrategia de resistencia para salir de lo subterráneo y manifestar esfuerzos y alegrías calladas por los silencios prisionizantes. Tomar la palabra tradujo a las y los docentes como presencias disonantes, y escribirla respondió a su cuestionamiento de ¿qué voy hacer con lo que deseo compartir e incluso debatir? Así que escribir sobre algún aspecto favoreció el mirarse insertas, insertos en el contexto carcelario. La escena de este momento fue el que ahora no sólo nos hacíamos preguntas, sino que lo hacíamos desde lugares no cotidianos, lo que reveló y propuso a la vez, una parte de la compleja realidad de la educación penitenciaria

La invitación de Irit Rogoff (2004) a actualizarse, a potencializar al sujeto por medio de diversos, incómodos, dolorosos, ágiles o lentos movimientos; condujo a una serie de contorsiones del cuerpo docente y a mantener presente la idea de que se puede construir a decir de Anzaldúa (1988) “un mundo zurdo, un mundo al revés”, un mundo que proporcione orientación, acompañamiento, posibilidad de cuestionarse, de manifestarse aún desde los márgenes y bordes del espacio carcelario.

Lograr lo anterior a partir de situar la experiencia producida por las y los docentes, manifestarla a través de sus testimonios, narraciones, dolores, sus quejas, quiebres, aciertos. De sus momentos de algarabía, sus torsiones, de los giros de visión, cognitivos y lingüísticos, como efectos de las tensiones, de las desviaciones por el cambio de dirección ante el proceso de reflexión o bien al reordenar una noción, una forma de hacer, de comenzar a andar en espiral, de a poco, pero con solidez.

“La cárcel, escenario insondable y precario, donde se encuentran joyas”, expresó Marisa Belausteguigoitia en la última sesión. Frase que a decir de las y los docentes que estuvieron presentes, les hacía sentido, pues a pesar de la visión grisácea de una institución, aun en medio del aplanamiento del pensamiento, a pesar de sentir latente la

vigilancia y el castigo, se puede construir ventilas para respirar e incluso moverse donde nada parece encajar.

Toca ahora hacer la invitación a las autoridades penitenciarias correspondientes, a tensionar sus cuerpos, sus pensamientos, sus sentires, torcer su corporalidad, su mirada hacia los saberes subyugados, marginales, silenciados e inesperados de su personal docente. Aprovechar la memoria reflexiva de estos actores de la educación para crear una memoria restaurativa a través de una comunidad de aprendizaje, diluir fronteras que favorezcan la producción y el delineamiento de nuevos escenarios pedagógicos, con el fin de poder dar cuenta de su tarea, de su objetivo: la reinserción social.

Exigencia urgente de afinar el acto de la escucha, no solo momentánea; sino de manera continua, crítica, de acompañamiento y reflexión de la práctica docente de su capital máspreciado: sus maestras y maestros. Aprender a pesar de los quiebres y fracturas, no evitarlas; más bien seguirlas como nos invita Virginia Wolff (2008), y que, ante la necesidad de vivir en tiempos violentos, tiempos desestructurados para la sociedad en general, se piense y se haga con esperanza.

Que, desde el Estado, autoridades estatales e institucionales carcelarias se reconozca la aportación de quienes piensan diferente a lo que dicta el sistema, pues no significa estar en contra de éste. Pensar más desde la filosofía de Carl Rogers, recuperar este tipo de ejercicio de lectura, reflexivo, crítico como el que se llevó a cabo en el seminario-taller, y a la par de lo que nos propone el propio Modelo de Educación Penitenciaria 'Estado de México' a través de la pregunta: ¿cómo crear una relación con las y los reclusos de tal forma que pueda ser útil para su propio desarrollo y fortalecimiento personal?

Pensar desde la indignación y a través de la pregunta, puede ser un punto de partida sustentado por el enojo y la osadía, para que no solo se tenga un nuevo tipo de recluso en las cárceles, sino también un nuevo tipo de docente. Que no solo se otorgue peso a las reformas jurídicas penales al incrementar los años de encarcelamiento como solución para detener la violencia, sino para trabajar realmente, desde el sentido de lo humano, y también a partir de las necesidades particulares según el género de las reclusas y reclusos.

Colaborar en procesos de alzamientos de los cuerpos y de la mirada; lo que, sin duda, hace inevitable una formación continua, actualizar y potencializar a un nuevo tipo de docente, sobre todo de acuerdo con Teresa Carbo (2014), “en estos tiempos de intemperie”, social, jurídica, ética y políticamente.

Desarticular y rearticular un proceso requiere tiempo y paciencia; así como el que se puedan replantar las emociones contenidas a través de los años. “Desafiar –retomando a Maldonado- la forma de pensar, a la hegemonía de la tradicional forma de hacer”, pedagogía al interior de las prisiones. En suma: hablar y construir un proceso descolonizador para potencializar las emociones auestas, reconocer fracasos y los logros del pasado. Dejar lo cómodo para volver a comenzar.

Delinear nuevos pensamientos y pedagogías para deshacer cárcel

Se espera que esta investigación sea el inicio de la construcción de un marco de visibilidad para la práctica docente, de los y las docentes penitenciarias, que sea un llamado a un compromiso para una nueva agenda, no solo para las autoridades de las cárceles, sino también para la academia. Se hace urgente, proponer vías de acceso no sólo pedagógicas, sino interdisciplinarias tanto en lo teórico como en lo metodológico para ampliar el rango de la espiral de análisis y de aportación, con el fin de problematizar lo que sucede en el ámbito educativo carcelario y con la experiencia docente. Colocar al centro la forma de incidir de las distintas áreas técnicas (psicología, trabajo social, educativa, medicina y laboral) en tanto el objetivo del tratamiento penitenciario: la reinserción social de los reclusos y reclusas. Enfatizar la atención a personas que están reclusas como meros chivos expiatorios, personas que están encarceladas injustamente, con todos los vicios de un juicio al no haber sido sujetos de un debido proceso.

Ahondar en las estrategias profesionales y personales para hacer frente y dar cuenta de las necesidades ante las nuevas dinámicas y características de la población reclusa. Considerar a su vez las necesidades que de manera latente o manifiesta presenta el cuerpo docente penitenciario. Delinear la formación y actualización que favorezcan a una lectura atenta y sensible de su práctica docente y de la realidad contextual de la sociedad, del momento histórico, jurídico y social que vivimos.

Una de las tareas urgentes es la identificación y reconocimiento de los momentos y espacios de la agencia docente penitenciaria, entendida desde el concepto de Judith Butler (1998) como “recuperar al sujeto –docente- desde los márgenes, bordes y tensiones para rehabilitar, reconsiderar su lugar”, sus formas de estar y hacer, en este caso en su labor docente en la cárcel. Aprovechar la performatividad docente, en tanto que funcionan como “agentes sociales, constituyen la realidad social por medio del lenguaje, del gesto, y de todo tipo de signos sociales simbólicos (...) entender para formular exigencia sobre su hacer”, refiere la misma autora.

Haber hecho evidente el momento histórico de sitiamiento que vive los y las docentes penitenciarias, al mostrar una realidad que sitúa a quienes hacen pedagogía tras las rejas, ajenos a la mirada y propuesta de atención de parte del Estado, en tanto que ha basado su actuación para combatir la delincuencia construyendo o ampliando cárceles.

Aspiro que abordar los saberes educativos y de formación docente en contextos de reclusión desde la posibilidad que me sugirieron los seminarios de Orientación Interdisciplinaria de Posgrado en Estudios de Género y Crítica Cultural, durante mis estudios de doctorado en la Unidad de Posgrado de la UNAM, así como las aportaciones y reflexiones que obtuvo este proyecto de investigación de parte de docentes investigadoras del Colegio Internacional de Graduados (CIG), a través del Proyecto Entre-Espacios, de la Universidad Libre de Berlín del cual formé parte en 2016, contribuyan al diálogo para insertar el análisis en y sobre el sistema educativo penitenciario del Estado de México.

Me interesa continuar favoreciendo la creación de escenarios de toma de la palabra, de reflexión crítica-colectiva y de escritura que incentiven, como propone el CIG investigaciones que “identifiquen interespacios desde contextos de estudios internacionales, interdisciplinarios y nacionales”, en el cuerpo docente penitenciario para direccionar la atención hacia una formación docente y continua, considerando el momento histórico-social y jurídico, con el fin de que se propicien giros pedagógicos estratégicos que potencialicen acciones en los núcleos escolares para deshacer la cárcel.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- Abalos, Claudia. (2013). *El taller: un dispositivo para el encuentro y la reflexión*. La Crujía. Buenos Aires.
- Ahmed, Sara. (2004). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh University Press. Edimburgo.
- Álvarez, Carmen. (2013). *Enseñanza y desarrollo profesional docente. Pensar y vivir la educación*. La Muralla. Madrid.
- Alliaud, Andrea. (2011). "Narración de la experiencia: práctica y formación docente", *Revista Reflexao e Acao*, vol. 19, núm.2, julio-diciembre. Santa Cruz do Sul. pp. 92-108.
- American Correctional Association (s/f) *Estándares Internacionales Centrales*. Alexandria, VA E.U. Recuperado de: <http://www.aca.org>
- Amorós, Celia y De Miguel, Ana. (2005). *Teoría feminista. De la ilustración a la globalización*. Minerva. Madrid.
- Angrosino, Michel. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata. Madrid.
- Ardoino, Jacques. (1988). *Las Ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y de la sociedad*. México. (mimeo).
- Anzaldúa, Gloria. (1998a). "Cap. III: El mundo zurdo: La visión". En *Esta Puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. Editado por Moraga, Cherrie y Castillo, Ana. E. U. Ism Press. San Francisco. pp. 151-154.
- ____ (1998b). "Cap. III: La prieta". En *Esta Puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. San Francisco. Editado por Moraga, Cherrie y Castillo, Ana. Ism Press. E.U. pp. 157-168.
- ____ (1998c). "Cap. III: El mundo zurdo: Hablar en lenguas. Una carta a escritoras tercermundistas". En *Esta Puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. Editado por Moraga, Cherrie y Castillo, Ana. E. U. Ism Press. San Francisco. p.p. 219-228.
- Azaola, Elena. (1996). *El delito de ser mujer. Hombres y mujeres homicidas en la ciudad de México: historias de vida*. CIESAS-Plaza y Valdes Editores. México.
- ____ (2016). *Diagnóstico de las y los adolescentes que cometen delitos graves en México*. Secretaría de Gobernación-UNICEF. México.
- ____ (2016). Hay 13 327 adolescentes encarcelados en México. *Tiempo. La noticia digital*. Recuperado de: http://www.puentelibre.mx/noticia/20384_hoy_13_mil_327_adolescentes_en/
- Azaola, Elena. y López. J. (2014). "Solicitud de Audiencia temática sobre las condiciones carcelarias en islas Marías", *Revista Pensamiento Penal*, t/v 163, Argentina.
- Azzolini, Alicia. (1997). *Culpabilidad y punición*. CNDHDF. México.
- Bajtín, Mijaíl. (1989). "Las palabras en la poesía y en la novela". En *Teoría y estética de la novela*. Altea. Taurus. Alfaguara. Madrid. pp. 77-110.
- Barrón, Concepción y Gutiérrez, Norma. (2015). "Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. La formación multirreferencial de maestros y doctores en pedagogía",

Revista electrónica: Praxis Educativa, vol.19, núm.1 enero-abril pp.30-38. Universidad Nacional de la Pampa, Argentina. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153141086004>

Benjamín, Walter. (1995). *Para una crítica de la violencia*. Leviatán. Buenos Aires.

Belausteguigoitia, Marisa. (2013). *Pintar lo muros, deshacer la cárcel*. Programa Universitario de Estudios de Género-Universidad Nacional Autónoma de México. México.

_____. (2014). *Proyecto en el Centro Femenil de Readaptación Social "Santa Martha Acatitla": "Mujeres en espiral: sistema de justicia, perspectiva de género y pedagogías en resistencia"*. Universidad Nacional Autónoma de México.

_____. (2011). *Pedagogías en espiral: arte y justicia en el Penal de Santa Martha Acatitla*. Conferencia del Coloquio Anual de Estudios de Género 2011. Mesa 1. Recuperado de: <http://www.youtube.com/watch?v=zCs2zHmPxP4>

Belausteguigoitia, Marisa y Lozano, Rian. (2012). "Pedagogías en Espiral: los giros de las teorías género y la crítica cultural". En *Pedagogías en Espiral. Experiencias y Prácticas*. UNAM. México. p.p. 21-40.

Bell Hooks (1992). "Devorar al otro. Deseo y resistencia". *Revista Debate feminista*. Tomado de Black Looks: Race and Representation, Boston, MA, South End Press. Recuperado de: http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/013_03.pdf

Bourdieu, Pierre. (1986). "Introducción: epistemología y metodología" y "la falsa neutralidad de las técnicas: objeto construido o artefacto" en *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI. México.

_____. (1988). "Algunas propiedades de los campos", en *Sociología y cultura*. Grijalbo- CONACULTA. México.

_____. (1988). "Espacio social y poder simbólico". En *Cosas Dichas*. Gedisa. Buenos Aires.

Butler, Judith. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Paidós. Buenos Aires.

_____. (2001). *El grito de Antígona*. El Roure Editorial. Barcelona.

_____. (2015). La política cultural de las emociones. Traducción de Cecilia Olivares Mansuy. Universidad Nacional Autónoma de México. Programa Universitario de Estudios de Género. México.

_____. (1990). "Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista". Texto tomado de Sue-Ellen (ed.) performing feminisms: Feminist Critical Critical Theory and Theatre, Johns Hopkins University Press, traducción Marie Lourties *Revista: Debate feminista*, 18. UNAM. México. pp. 296-314.

_____. (2012). "La alianza de los cuerpos y la política de la calle", *Revista Debate Feminista*. Año 23. Vol. 46. Tomado de su Conferencia celebrada en Venecia el 7 de septiembre 2011, en el marco de la serie 'El estado de las cosas', organizado por la Oficina de Arte Contemporáneo de Noruega. Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 91-113.

_____. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós. México. pp.13-56.

- Calveiro, Pilar. (2006). "La decisión política de torturar". En Eduardo Subirats, Pilar Calveiro, Carlos Castresana, Rita Laura Segato y Margarita Serje (coords.) *Contra La tortura*. FINEO. Barcelona.
- Camacho, Rocio R. (2011). *Educación penitenciaria. Los núcleos escolares como espacios de expresión, resistencia, transformación y autonomía en las prisiones del Estado de México: el recluso como sujeto pedagógico*. Tesis para obtener el título de Maestra en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2016). *Ley Nacional de Ejecución Penal*. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 16 de junio de 2016. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/doc/LNEP.doc>
- Camarena, Eugenio. (2006). *Investigación y pedagogía. Construcción de una práctica académica en el Colegio de Pedagogía*. Gernika. México.
- Carbonell, Francesc. (2005). "Tiempos de incertidumbre". En *Educación en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Catarata. Madrid. Págs. 19-31.
- Carbonell, Jaume. (2014). "Las pedagogías críticas". En *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro. Barcelona.
- Carbonell, Miguel. (2015). *Código Penal del Estado de México. Código Nacional de Procedimientos Penales*. Tirant lo blanch. México.
- Carvajal, Alicia. (2001). "El uso de un libro de texto visto desde la etnografía", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. mayo-agosto 2001, vol.6, núm. 12. Pp. 223-247.
- Cisneros, José. (2011). "El drama inconcluso del castigo: relatos de la readaptación social de Almoloya de Juárez a Tepepan". En *Criminología reflexiva. Discusiones acerca de la criminalidad*. UBIJUS. México.
- _____. (2015). "La presbicia de la educación en prisión. Una reflexión del tratamiento como dispositivo de control", *Revista de Historia de las Prisiones* no. 1 pp.34-52. Recuperado de: <http://www.revistadeprisiones.com>
- Cisneros, Sandra. (1996). *El aullido de la llorona*. Traducido por Liliana Valenzuela. Vintage Español/Vintage Books. New York.
- Colegio Internacional de Graduados. (2009) *Entre-Espacios*. Recuperado de: www.lai.fu-berlin.de/entre-espacios/
- Consejo de Coordinación para la Implementación del Sistema de Justicia Penal. (2015). *Acuerdos de la XIII Sesión Ordinaria. Diario Oficial de la Federación (DOF): 08/01/2015*. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5378183&fecha=08/01/2015&print=true
- Corestein, Martha. (2004). *Investigaciones etnográficas*. Material interno del Seminario Metodología de Investigación Educativa. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.
- _____. (2001) Un repaso de la etnografía educativa en México hoy, *Revista Educación Física y Ciencia*, 5. Recuperado de: http://www.fuentes.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.92/pr.92.pdf

- Cuevas, A., Méndez, S. y Hernández-Sampieri, R. (2014). Introducción al estilo APA para citas y referencias (3a ed.). Universidad de Celaya, México. Recuperado de: <http://www.udec.edu.mx/i2012/investigacion/investigacion.html>
- Christie, Nils. (2013). "El umbral del dolor", *Revista Letras Libres*. Año XV. Marzo. Núm. 171.
- Cruz, Francisco. (2012). *Tierra narca*. Booket. México.
- Cunjama, Emilio y Cisneros, José. (2012). *Prisión, reinserción social y criminalidad. Reflexiones sobre la situación carcelaria y la violencia social en México*. Editorial Académica Española. Alemania.
- Davis, Angela. (2003). "How gender structures the prisons system", en *Are the prisons obsolete?* Open media. Canadá.
- Del Pozo, Francisco. y Añaños, Fanny. (2013). "La educación social penitenciaria: ¿de dónde venimos y hacia dónde vamos?". *Revista Complutense de Educación*. Vol. 24, Núm. 1. Pp. 47-68.
- De la Cruz, Juana. (2001). *Respuesta a Sor Filotea. Carta atenagórica*. Editores Mexicanos Unidos. 3ª Edición. México.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix. (1999). "Capítulo 1. Contenido y expresión". En *Kafka. Por una literatura menor*. Era. México.
- Delory-Momberger, C. (2014). "Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 19, Núm. 62. México. pp.695-710.
- Desigualdades.net (2011) Research Network on Interdependent Inequalities in Latin America [desiguALdades.net](http://www.desigualdades.net) (2011). Lateinamerika Institut. Freie Universität Berlin. Recuperado de: http://www.desigualdades.net/Resources/pub-listen/Info_Brochure__Nov__12__2011.pdf
- Dirección General de Prevención y Readaptación Social. (2001) *Modelo Estratégico de Readaptación Social en el marco del programa corrupción cero*. Gobierno del Estado de México. Agosto. México.
- Domínguez, Nora Celia (2015, 14 de abril). Contratarán a dos mil personas para el Cefereso femenil. *La Unión*. Recuperado de: <http://www.launion.com.mx/morelos/zona-sur/noticias/69928-contrataran-a-dos-mil-personas-para-el-cefereso-femenil>
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (1993) *Declaración de la Selva Lacandona. Hoy decimos ¡Basta!* México. Recuperado de: <http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1993.html>
- Elboj, Carmen. y Piugdellivd, Ignasi. (2006). "Teorías dialógicas". En *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Grao. Barcelona.
- Embajada E.U. Iniciativa Mérida. Recuperado de: <http://photos.state.gov/libraries/mexico/310329/docs/MeridaInitiative-Overview-MAY-2015-SPANISH.pdf>
- Fierro, Juan Omar. (2018, 11 de febrero). "El cartel de Jalisco llega al Estado de México con estrategia de ejecuciones". *Aristegui noticias*. Recuperado de:

<https://aristeguinoticias.com/1102/mexico/cartel-jalisco-llega-a-edomex-con-estrategia-de-ejecuciones-cisen/> Acceso el 13 de febrero 2018.

- Flores, Berenice. (2009). Fundamento del nuevo sistema penitenciario y el juez ejecutor de sentencias. Recuperado de: http://www.congresopuebla.gob.mx/docs/Mesa2/19_FUNDAMENTO_DEL_NUEVO_SISTEMA_PENITENCIARIO_Y_EL_JUEZ_EJECUTOR_DE_SENTENCIAS.PDF
- Foucault, Michel. (1995). "¿Qué es la crítica?", *Revista de Filosofía* 11. Págs. 5-25
- ____ (2001). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. México.
- ____ (1984). *Historia de la sexualidad. Vol. II*. Siglo XXI, México. p.p. 7-33.
- Freire, Paulo. (2007). *Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México.
- ____ (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI editores. México.
- ____ (2010) *Un grito manso*. Siglo XXI Editores. México.
- ____ (2012). *Pedagogía de la indignación*. Siglo XXI Editores. México.
- ____ (2014). *Pedagogía de la osadía*. Siglo XXI. México.
- ____ (2007) *Pedagogía como práctica de la libertad*. Siglo XXI. 53ma. Edición. México.
- Freire, Paulo y Faundez, Antonio. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores. México.
- Freud, Sigmund. (2000). *Psicología de las masas*. Alianza Editorial. México.
- Fromm, Erich (2002). *¿Tener o ser?* Fondo de Cultura Económica. México.
- ____ (1993) *El arte de amar*. Paidós Studio. México.
- Gertz, Clifford. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós. Barcelona.
- ____ (1989). *El antropólogo como autor*. Paidós. Barcelona.
- Gil, Fernando. (2010). "La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites". En *Revista Española de Pedagogía*. Año LXIII, no. 245, enero-abril. pp. 49-64.
- Gobierno del Estado de México. (2001). *Modelo Estratégico de Readaptación Social en el Marco del Programa Corrupción Cero. Dirección General de prevención y Readaptación Social*. México.
- ____ (2013). *Manual de procedimientos del Departamento de Servicios Educativos de la Dirección de Readaptación Social*. México.
- Godínez, Cecilia. (2015). *Semiótica. Signos, símbolos y signos*. Notas y presentación para la 6ta. sesión del Seminario-Taller dirigido al Personal Educativos de los Centros Preventivos y de Readaptación Social. Marzo. Toluca, México.

- Goffmann, Erving. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu. Buenos Aires.
- _____. (2001). *Estigma. La construcción de la identidad deteriorada*. Amorrortu. Buenos Aires.
- González, Elsa. (2013). *Elementos para una pedagogía emergente. La formación normalista. Hacia una educación humanizadora*. Plaza y Valdes. México.
- Haraway, Donna. (1995) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.
- _____. (2002). "The Persistence of Vision"., En *The Visual Cultural Reader*, Nicholas Mirzoeff. Routledge. New York.
- Illouz, Eva. (2007). *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Traducido por Joaquín Ibarburu. Katz Editores. Madrid.
- Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. (2012). *Reinserción social y función de la pena*. Biblioteca Jurídica Virtual. Recuperado de: www.bibliojuridica.org
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (2004). *Modelo Educación para la Vida y el Trabajo: MEVyT*. Secretaría de Educación Pública-CONEVyT-INEA.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. INEE. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf>
- Lamas, Marta. (2002). "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de género" en Lamas, Marta. *Cuerpo: Diferencia Sexual y Género*. Taurus. México.
- Lopata, Helene y Thorne, Barrie. (1999). "Sobre los roles sexuales". En *Sexualidad, Género y Roles Sexuales*. Navarro, Marysa y Stimpson, Catherine (comp). Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- López, Sergio. (2008). "El cuerpo humano, la cultura y la salud", En *Revista EDUCAÇÃO & LINGUAGEM* • Año 11, N° 17 • 39-57, Jan-Jun. 2008
- Loza, Eduardo y Padgett, Humberto. (2012) *Los muchachos perdidos. Retratos e historias de una generación entregada al crimen*. Debate. México.
- Ludmer, Josefina. (1985). "Las tretas del débil". En González, Patricia y Ortega, Eliana (coord.) *La sartén por el mango. Encuentro de Escritoras Latinoamericanas*. Ediciones Huracán. Puerto Rico.
- McNay, Lois. (2004) "Agency and experience: gender as a lived relation". En *Feminism after Bourdieu*, Adkins and Kkeggs editors, Blackwell Publishing, Oxford.
- _____. (2000). *Gender and Agency. Reconfiguring the Subject in Feminism and Social Theory*. Polity Press. Cambridge.
- Madrigal, Antonieta. (2000). "Educación Penitenciaria", *Revista Criminológica*. Gobierno del Estado de México. No. 1

- Maihold, Günther y Jost. Stefan (s/f) "Fuerzas armadas, guerra contra el narcotráfico y lecciones del caso mexicano". En *El narcotráfico y su combate. Sus efectos sobre las relaciones internacionales*. Konrad Adenauer Stiftung-Cátedra Guillermo y Alejandro Humboldt-SITESA.
- Maldonado-Torres, Nelson. (2011). "El pensamiento filosófico del giro descolonizador". En *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" [1300-2000]*, México: Siglo XXI, pp. 683-700.
- Manchado, Mauricio. (2012). "Educación en contextos de encierro: problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. vol.6, núm. 1, marzo-agosto, pp. 125-142.
- Martínez, Miguel. (1995) *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Trillas. México.
- Mastrogiovanni, Federico. (2015). *Ni vivos, ni muertos. La desaparición forzada en México como estrategia de terror*. Grijalbo. México.
- Mayer, Mónica (2007). "De la vida y el arte como feminista". En Cordero, Karen y Sáenz, Ina, comps., *Crítica feminista en la teoría e historia del arte*. México, UIA/PUEG-UNAM/FONCA/Curare, 2007, pp. 401-413.
- Medina, Patricia (coord.) (2005). "Una propuesta metodológica en la construcción de trayectorias profesionales vinculadas a los relatos de vida, procesos y momentos de investigación". En *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*. UPN-Porrúa. México.
- Mejía, Marco. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas del sur. Cartografías de la Educación Popular*. Magisterio. Bogotá.
- Méndez, Lorena. (2011). "Apuntes de una performancera", *Revista Arte y políticas de identidad*. Vol. 4, junio. pp. 33-50. Recuperado de: <http://revistas.um.es/api/issue/view/10861/showToc>
- _____ (s/f). *Del desorden a la acción. Reflexiones sobre el género en espacios complejos*. 'La Lleca'. Proyecto Artístico de Intervención y Acompañamiento. Texto que fue parte de la Conferencia presentada con motivo de la Conmemoración del 8 de marzo 'Día Internacional de las Mujeres'. En la Facultad de Filosofía y Letras del Centro de Estudios de Género de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla.
- Meza, Luis. (2002). "La teoría en la práctica educativa" *Revista Comunicación*, julio-diciembre, año/vol.12, número 002. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Cartago. Costa Rica.
- México Evalúa. (2013). *La cárcel en México: ¿para qué?* Centro de Análisis de Políticas Públicas. Recuperado de: http://www.mexicoevalua.org/wp-content/uploads/2016/05/MEX-EVA_INDIX-CARCEL-MEXICO_10142013.pdf
- Mohanty, Chandra. (2008). "Bajo los ojos de occidente: estudios feministas y discursos coloniales". Artículo publicado en: Liliana Suárez Navaz y Aída Hernández (editoras): *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Editorial Cátedra; Madrid, España.

- Morelos habla (2017, 25 de enero). Cárceles de México son certificadas por Estados Unidos. Recuperado de: <http://www.moreloshabla.com/internacional/carceles-de-mexico-son-certificadas-por-estados-unidos/>
- Morgade, Graciela. (2008). *Trabajo docente y relaciones de género: aportes conceptuales y epistemológicos de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado*. Ponencia en el VII Seminario Redestrado –Nuevas Regulaciones de América Latina. Buenos Aires. Julio. Recuperado de: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Graciela%20Morgade.pdf
- Mujeres en Espiral. (2014). *LEELATU*. Fanzine creado por las mujeres presas en el CERESO de Santa Martha Acatitla. Universidad Nacional Autónoma de México. CDHDF. Instituto Nacional de las Mujeres. Museo Universitario del Chopo. Recuperado de: <https://vimeo.com/114052284>
- Nateras, Alfredo. (2015). *Vivo por mi madre y muero por el barrio. Significados de la violencia y muerte en el Barrio 18 y la Mara Salvatrucha*. Universidad Autónoma Metropolitana-Tirant lo Blanch Humanidades. México.
- ____ (2013) Adscripciones juveniles y violencias transnacionales: cholos y maras. En Valenzuela, José Manuel, Nateras, Alfredo y Reguillo, Rossana (coord.) *Las Maras. Identidades juveniles al límite*. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa, Colegio de la Frontera Norte, Juan Pablo Editores. México. pp. 127-155.
- ____ (2016). Juventudes situadas y sitiadas. En Nateras, Alfredo (coord.) *Juventudes sitiadas y resistencias afectivas*. Tomo I. Violencias y aniquilamiento. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa-Gedisa. México.
- Núñez, Guillermo. (2004). “Los hombres” y el conocimiento. Reflexiones epistemológicas para el estudio de “lo hombres” como sujetos genéricos”, *Revista de Ciencias Sociales: Desacatos*. núm. 15-16, otoño-invierno. CIESAS-CONACYT. pp. 13-32. Recuperado de: <http://www.desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/1069>
- Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala (1998). *El narcotráfico y su combate. Sus efectos sobre las relaciones internacionales*. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz Ko Udala-Mugen Gainetik.
- Ogilvie, Bertrand. (2013). El hombre desechable. Ensayo sobre el exterminismo y la violencia extrema. 1ª ed. Traducida al español por Víctor Golstein. Visión. Buenos Aires.
- Olavarría, José. (2005). “Género y masculinidades. Los hombres como objeto de estudio”, *Revista Persona y sociedad*. Universidad Alberto Hurtado. vol. XIX. núm. 3 p.p. 141-161. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/114284595/Jose-Olavarría-Genero-y-Masculinidades-Los-Hombres-como-Objeto-de-Estudio>
- Oliva, Jorge. (2013). “Un perfil del docente del siglo XXI: el webnívoro como respuesta al informívoro”, *Virtualis. Revista de Cultura Digital*. vol.4, núm. 8: Educación, Internet y Cultura Digital. Recuperado de: <http://aplicaciones.ccm.itesm.mx/virtualis/index.php/virtualis/index>

- Padilla, Alfonso. (2015). *Aspectos metodológicos en la realización de una tesis doctoral en humanidades y artes*. Manual del Seminario impartido en la Unidad de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad Universitaria. México.
- _____ (2014). *Normas de presentación y de uso de la lengua española en la escritura de una tesis de maestría y doctoral*. Material del seminario impartido en la Unidad de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.
- Paradise, Ruth. (1994). "Etnografía: ¿técnica o perspectiva epistemológica?" En Rueda, Mario. (Coords.) *La etnografía en Educación. Panorama, prácticas y problemas*. CISE-UNAM. México pp. 73-81.
- Parrini, Rodrigo. (2007). *Los contornos del alma, los límites del cuerpo: género, corporalidad y subjetivación*. UNAM-PUEG. México.
- Payá, Víctor. (2006). *Vida y muerte en la cárcel. Estudio sobre la situación institucional de los prisioneros*. Plaza y Valdes Editores-UNAM-FES Acatlán. México.
- Pérez, Oscar. (2014). *Para qué nos sirve escribir correctamente*. Notas y presentación para la 3ra. sesión del Seminario-Taller dirigido al Personal Educativos de los Centros Preventivos y de Readaptación Social. Diciembre. Toluca, México. (mimeo).
- Piña, Juan Manuel. (1998). "Consideraciones sobre la etnografía educativa", *Revista Perfiles Educativos* No. 78. Vol. XIX. CESU/UNAM. México.
- Posadas, Ruslan. (2015). *Realidades líquidas, conceptos zombis. El Léxico de la política de la globalización*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México-Gedisa. México.
- Procuraduría General de la República. (2016, 29 de febrero). *Entra en vigor el Nuevo Sistema de Justicia Penal Acusatorio en el Edomex*. Comunicado DPE/367/16. Toluca, Estado de México. Recuperado de: <http://www.gob.mx/pgr/prensa/entra-en-vigor-el-nuevo-sistema-de-justicia-penal-acusatorio-en-el-edomex-comunicado-dpe-367-16>.
- Reguillo, Rossana (2015). "La turbulencia en el paisaje: de jóvenes, necropolítica y 43 esperanzas". En Valenzuela, José Manuel. (coord.) *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina*. Biblioteca de la infancia y juventud-NEDdiciones. México. pp.59-77.
- _____ (2005). *Horizontes fragmentados: comunicación, cultura y pospolítica. El (des)orden global y sus figuras*. México. ITESO.
- _____ (2013) "Jóvenes en la encrucijada contemporánea: en busca de un relato de futuro", *Revista DEBATE FEMINISTA*. Voces de jóvenes. Año 24, Vol. 48. octubre. pp.137-151.
- Restrepo, Eduardo. (2012). *Antropología y estudios culturales. Disputas y confluencias desde la periferia*. México. Siglo XXI.
- Restrepo, Diana. y Francés, Paz. (2016). "Rasgos comunes entre el poder punitivo y el poder patriarcal", *Revista Colombiana de Sociología*. Vol. 39, N° 1 enero–junio. Colombia. pp. 21-45.
- Reyes, Miguel. (2012). *Pensando por el otro, mis jaladas mentales*. Focus. Estudio Creativo. México.

- Robles, Leticia. (2015, 10 de abril). La crisis educativa inicia en normales; sin perfil para dar clases, 60% de egresados. *Excelsior*. Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/04/10/1018020>
- Ricoeur, Paul. (1987). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Cristiandad. Madrid.
- Rivera, Cristina. (2015). *Dolerse. Textos desde un país herido*. Surplus Ediciones. México.
- Rockwell, Elsie. (2011). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós. México.
- ____ (coord.) (2005). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México.
- ____ (s/f). "Apuntes Etnográficos (Sugerencias prácticas) y "Puntuación y simbología en los registros anecdóticos de observación". (mimeo).
- Rodríguez, Gregorio. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Málaga.
- Rogers, Carl. (2001). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós. México.
- Rogoff, Irit. (2011) "El Giro", *Revista Arte y políticas de identidad*. vol. 4. junio. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia. España. Págs. 253-266. Recuperado de: <http://revistas.um.es/api/article/viewFile/146111/130521>
- Ruelas, Roberto. y Garduño, Armando. (1991) *Modelo de Educación Penitenciaria 'Estado de México'*. Gobierno del Estado de México.
- Ruelas, Roberto. y Villa, Joel. (1991). *Educación Penitenciaria. Clarificación de valores*. Gobierno de Estado de México. México.
- ____ (1992). *Educación Penitenciaria. El enfoque centrado en la persona*. Gobierno de Estado de México. México.
- Said, Edward. (1989). "Representar al colonizado. Los interlocutores de la antropología. En Beatriz González Stepehn. (comp.) *Cultura y Tercer Mundo 1. Cambios en el saber científico*. Edit. Nueva Sociedad-Nubes y Tierra.
- ____ (2013). "Teoría ambulante". En *El mundo, el texto y el crítico*. Traducción de Ricardo García Pérez. DEBOLSILLO.
- Salazar, Pedro. (2012). "La promesa de una vida sin violencia (fragmento)", *Revista Debate Feminista*, vol. 43. año 23, Número 46. Dedicado a: Emplazadas. Nuevas formas de hacer política. UNAM.
- Scott, Joan. (1992). "Experiencia". En *Feminist Theorize the political*. Ed. Judith Butler y Joan W. Scott. pp. 773-797. Reproducido con el permiso de Routledge, Inc., parte del Grupo Taylor & Francis.
- ____ (2000). "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En Lamas, Marta, comp. *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. Programa Universitario de Estudios de Género. México: Programa Universitario de Estudios de Género. P.p. 265-302.

- Secretaría de Gobierno (2015). *ACUERDOS de la XIII Sesión Ordinaria del Consejo de Coordinación para la Implementación del Sistema de Justicia Penal. Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5378183&fecha=08/01/2015. Acceso el 25 de mayo 2017.
- Silva, Rocío. (2009). *El factor asco. Basurización simbólica y discursos autoritarios en el Perú contemporáneo*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Universidad del Pacífico. Instituto de Estudios Peruanos. Pp. 17-21.
- Spivak, Gayatri. (1988). Can the Subaltern Speak?, en Cary Nelson y Lawrence Grossberg: *Marxism and Interpretation of Culture. Urbana y Chicago*: University of Illinois Press, *¿Pueden hablar los subalternos?* Traducción y Edición crítica de Manuel Asensi Pérez.
- Tarrés, María. (2007). "Identidades de género como proceso social: rupturas. Campos de acción y construcción de sujetos" en Los significados del trabajo femenino en el mundo global. Estereotipos, transacciones y rupturas, Guadarrama y Torres (coords.) Anthropos y UAM-Iztapalapa, Barcelona.
- Taylor, Charles (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona. Paidós.
- Taylor, Diana. (2014). "Actos de transferencia". En *La memoria cultural performática en las Américas*. New York University. Traducido por Anabelle Contreras. Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- ____ (2012) "Introducción. Performance, teoría y práctica". En Taylor, Diana y Fuentes, Marcela, eds. *Estudios avanzados de performance*. México. Fondo de Cultura Económica. P.p.7-30.
- Taylor, Stephen. y Bogdan, Robert. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. México. Paidós.
- Terminiello, Oscar. (2008). De las tribus a las maras. Adolescencia en riesgo. Buenos Aires. Bonum.
- Torres, Rosa María. (1999). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación para qué modelo educativo? En *Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente*. Fundación Santillana. Madrid. Documento preparado para la XIII Semana Monográfica, organizada por la Fundación Santillana Madrid. Noviembre 1998. pp.23-27.
- Trujillo, Gracia. (2009). *Del sujeto político la Mujer a la agencia de las (otras) mujeres: el impacto de la crítica queer en el feminismo del Estado español*. Revista Política y sociedad. Vol.46 Núm. 1 y 2: 161-172.
- Valenzuela, José. (2009) *El futuro ya fue. Socioantropología de I@s jóvenes en la modernidad*. Colegio de la Frontera Norte. Casa Juan Pablos. México.
- ____ (2015) "Prólogo: aunque nos sangre el corazón". En Valenzuela, José Manuel (coord.) *Juvenicidio: Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. Ned ediciones. Guadalajara: ITESO. Tijuana: Colegio de la Frontera Norte. México. pp. 11-13.
- ____ (2015) "Remolinos de viento: juvenicidio e identidades desacreditadas". En Valenzuela, José Manuel (coord.) *Juvenicidio: Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. Ned ediciones. Guadalajara: ITESO. Tijuana: Colegio de la Frontera Norte. México. pp. 15-57.

Wolf, Virginia. (2008). *Una habitación propia*. Barcelona. Editorial Seix Barral Biblioteca Formentor.
Traducción del inglés por Laura Pujol.

Woods, Peter. (1987). *La etnografía y el maestro en La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós/MEC. Barcelona.

Zepeda, Guillermo. (2013). "Catástrofe penitenciaria en México y reforma penal", *Revista Letras Libres: Cárceles*. Marzo. Año XV. Núm. 171. P.p.18-22.

Anexo. 1. Guía de Entrevista. Dirigida a docentes penitenciarias del Edo. De México.

Datos: Nombre, edad, formación, experiencia laboral, años de servicio en educación penitenciaria.

1. ¿Cómo percibes el “ser humano” desde tu práctica docente en prisión?
2. ¿Cómo entiendes el “ser recluso” hoy ante la ola de violencia y nuevos tipos de delito”?
3. ¿Puedes identificar momentos de transformación de la figura del docente penitenciario desde que llegaste al sistema o bien, desde que se haya generado la figura?
4. ¿Cuáles son tus recursos o estrategias pedagógicas frente a grupo?
5. ¿Qué gestos, frases o acciones utilizas (que te hayan funcionado) en tu interacción cotidiana con los reclusos en tu salón de clases que definen en tu práctica docente?
6. ¿Cuáles son las bases y objetivos del Modelo de Educación Penitenciaria actual?
7. ¿Cómo manejas los momentos de apatía, algarabía e intensidad de la población en el transcurso del ciclo escolar?
8. Si has trabajado en sección mujeres ¿Cómo describirías el trabajo que realizas con ellas?
- 8.1 ¿Varía con respecto a los varones?, ¿qué resaltas o evidencias de cada uno de ellos?
9. ¿Cómo describirías la relación docente-reclusa –recluso (actualmente)? *Es más frágil, intensa, aburrida, fácil, problemática, controversial, excitante, etc.*
10. ¿En qué consiste la reforma jurídica penal, que ha hecho que el trabajo docente en el área escolar, se haya modificado?
11. ¿Cómo se percibe la violencia y crimen organizado entre los docentes?
12. ¿Hay alguna nueva forma de violencia o delito que se identifique o reconozca dentro de la prisión? (código penal)
13. ¿Cómo describirías el ambiente que se vive en la prisión actualmente y dentro de las aulas de clase?
14. ¿Cómo relacionas o que puedes decir de la triada: docente penitenciaria/o-salud-cuerpo?
15. ¿El recluso de hoy es diferente al recluso de hace 5 o 10 años?, en caso de que sí, ¿qué hace que puedas hacer o notar esa diferencia?
16. ¿Cuáles son tus necesidades como docente, tienes alguna(s)?, ¿ninguna?
17. ¿Crees que haya puntos de tensión entre la figura del docente penitenciario y el recluso?, ¿Cuáles serían?
18. ¿Crees que se haya rigORIZADO el sistema penitenciario a partir de la implementación de la reforma jurídica penal? En caso de que sí ¿cómo o en qué lo has notado?
19. ¿Cómo percibes al Núcleo Escolar, hoy día, dentro del ambiente carcelario, se ha modificado el cómo lo percibes de cuándo llegaste a trabajar aquí?
20. ¿Cómo crees que percibe el recluso al área educativa (núcleo escolar) y a los y las docentes penitenciarias, hoy día? (¿crees que haya sido distinto hace 5 o 10 años?)

Anexo 2. Seminario-taller de Formación Docente dirigido al Personal Educativo de los Centros Preventivos y de Readaptación Social del Estado de México.

Julio, 2014.

Antecedentes

En el sistema penitenciario se crearon las áreas escolares al interior de las cárceles. Es conveniente retomar el hecho de que en 1985, se concretó la *Ley de Ejecución de Penas Privativas y Restrictivas de la Libertad* del Estado de México, incorporándose así al interior de Centros Preventivos y de Readaptación Social (C.P.R.S.)²²², y a través de los Núcleos Escolares,²²³ el que se impartiera al menos el nivel de educación primaria y que se estipulara como obligatorio, considerando incluir a la par de los conocimientos académicos contenidos que procuren los valores humanos y el respeto a las instituciones nacionales. La ley señala, además, que la educación de los internos (reclusos) deberá ser un factor ‘primordial’ para su readaptación. El 28 de junio de 1999 se giró la circular informativa no. 14 emitida por la Dirección General de Prevención y Readaptación Social en donde se planteó que: “toda la población interna en los Centros Preventivos y de Readaptación Social y Escuelas de Rehabilitación para Menores, deberá inscribirse y cursar al menos dos etapas escolares en el Núcleo Escolar correspondiente”.²²⁴

A raíz de mi trabajo como Facilitadora Educativa²²⁵ en el reclusorio de Tlalnepantla, mejor conocido como ‘Barrientos’, el ámbito educativo penitenciario me generó gran interés esto, que me llevó a proponer un proyecto de investigación: la Tesis de Maestría: *Los Núcleos Escolares como espacios de expresión, resistencia, transformación y autonomía en las prisiones del Estado de México: el recluso como sujeto pedagógico*, que concluí en 2011. Mi interés académico se centró en los campos pedagógico y psicosocial, en tanto lo que ofrece y significa el área escolar a los reclusos de los Centros Preventivos y de Readaptación Social del Estado de México.

En el mismo año, surge la propuesta de continuar revisando dicho ámbito, pero ahora desde la mirada, voz y experiencia del Facilitador Educativo. Realizar este segundo acercamiento al ‘hacer educativo’ del escenario carcelario, pero ahora desde el docente, con el fin de recuperar, descubrir, mostrar y compartir su experiencia como tal en un contexto de encierro; abordar su trayectoria de formación educativa y experiencia laboral, la construcción de su identidad y sobre todo la

²²² Nombre que se le otorga a las cárceles, reclusorios, prisiones del Estado de México.

²²³ Los núcleos escolares son dependientes del Departamento de Servicios Educativos, que a su vez depende de la Secretaría de Prevención y Readaptación Social del Gobierno del Estado de México. Desde el año 2008 a la fecha, se trabaja en conjunto con la Agencia de Seguridad Estatal (ASE).

²²⁴ Ver Revista Criminológica. Gobierno del Estado de México. No. 1 Año 2000. Pág. 7

²²⁵ Dentro del Sistema Educativo Penitenciario es el nombre que se le otorga e identifica al Docente Penitenciario.

significación y resignificación de su labor profesional. Esto como propuesta de trabajo de investigación de estudios de doctorado en pedagogía.

Como parte de mi trabajo doctoral, me acerco al Jefe de Servicios Educativos, para hacer la solicitud de acceso a los reclusorios del Estado de México dirigida al Director General de Prevención y de Readaptación Social y quien a través del Director de Readaptación Social, permite vía oficio acceder a los diferentes CPRS y realizar visitas de observación del trabajo del docente directamente en su espacio y aplicar entrevistas a las y los docentes para recuperar de manera directa sus experiencias.

Entre una de mis inquietudes inmediatas y que le propuse al Jefe de Servicios Educativos,²²⁶ fue el realizar un 'Foro de Experiencias Docentes en Educación Penitenciaria'. Ante esta propuesta, se presenta este proyecto de investigación-acción-participativa a través de un Seminario-taller de Formación Docente, enfatizando el análisis de su experiencia como docente en los reclusorios del Estado de México y la expresión escrita.

Justificación

En la década reciente, se ha observado un amplio movimiento y de transformación en la sociedad mexicana con respecto al incremento de hechos violentos y delictivos; así mismo, se han construido y ampliado algunas de las instalaciones que fungen como Centros Preventivos y de Readaptación Social en el Estado de México. Cada día las cárceles están siendo saturadas, las reformas jurídicas penales²²⁷ han rigORIZADO las sentencias, se castiga con un mayor número de años los delitos, particularmente el secuestro y la delincuencia organizada.

Lo anterior conlleva a una realidad educativa dentro de los núcleos escolares de una complejidad histórica, socio-cultural, legislativa y política actual, se pone en la mira este escenario ya no solo desde la sociedad mismo, sino también desde organismos gubernamentales, lo más recomendado sería que las modificaciones que se hagan al tratamiento penitenciario por medio de las áreas técnicas, como lo es, en este caso, la escuela, se puedan fundamentar tanto epistemológica como ontológicamente, partiendo siempre de lo más cercano a esa realidad. Considero que este tipo de investigaciones, sugiere un alto y por supuesto una redefinición del hacer desde el contexto en que se realiza.

La necesidad de un auto-análisis de experiencias de quienes desarrollan, en este caso, su labor educativa en este ambiente, se hace urgente, ya que otra variable que interviene en dos

²²⁶ Asume el puesto en abril del presente año.

²²⁷ Ver reformas realizadas al código penal 2010

direcciones es la cantidad de años en servicio de las y es que el grueso de los docentes tiene un rango de permanencia que oscila entre diez y veinte años, algunos que están a punto de jubilarse u otras maestras tienen entre veinte y dos y veinticinco años. Se refiere que en dos sentidos porque la amplia permanencia conlleva a un conocimiento más profundo del lugar, sin embargo, la constante cotidianidad por otro lado, a su vez no permite ver las condiciones actuales de la población reclusa o bien no hay una renovación y análisis de la propia práctica educativa.

Hago alusión al tipo de población que hoy ocupa las cárceles del Estado de México y a la cual denomino como 'nuevo tipo de recluso', aunque vale referir y señalar que ante los recovecos de nuestro sistema de impartición de justicia, hay gente privada de su libertad dentro de las cárceles que, no deberían estar, y otros que por el hecho de pagar una fianza pasa su proceso fuera de la cárcel o bien no hay seguimiento de su delito. Quise hacer este señalamiento, porque al hablar de un 'nuevo tipo de recluso' quiero remitirme también a la complejidad que presenta la población en general y es con esa complejidad con la que las y los docentes se enfrentan cada día durante el ciclo escolar, pareciera en un primer miramiento: en un viejo tipo de cárcel.

Entre los años de 1995 y 2005 la población penitenciaria varonil, oscilaba en un rango de edad entre los veinticinco y treinta y cinco años de edad, en tanto que ahora oscila entre los dieciocho y veinticinco años de edad, la cual cuenta con un nivel mayor de instrucción (lo que no quiere decir de conocimiento), pero que si ha tenido mayor acceso a uso de tecnologías, acceso a espacios que no eran tan asequibles una década atrás, como los viajes al interior y exterior de la república, a plazas comerciales consideradas para 'gente bien', algunos a su corta edad ya poseen bienes como: autos, casas o departamentos.

El acceso al dinero, la participación directa en la venta y transportación de uso de drogas, es lo menos, otros son miembros de grupos de la delincuencia organizada han participado en secuestros, en torturas, han dado muerte a otros con formas más violentas y sanguinarias.

El panorama poblacional no es nada fácil, hacer la lectura de los grupos en el trabajo educativo se torna con elementos en contra desde el hecho de que la figura del docente penitenciario, si bien se le respeta como autoridad ya no goza del mismo prestigio que tenía hace una década. El facilitador educativo, de cierta manera al igual que el docente de las escuelas regulares ha visto en declive su figura de autoridad. En las entrevistas iniciales realizadas a las docentes han expresado que entre más jóvenes son sus alumnos se pasa por alto la interacción de manera respetuosa y por ende participativa dentro del salón de clase.

La población femenil, no ha sido excepción, también ha incrementado. Para citar un ejemplo, entre los años 2001 y 2005 la población del reclusorio de Cuautitlán oscilaba entre diez y quince mujeres reclusas, de acuerdo a las estadísticas, hoy día suman sesenta y tres. Partiendo también de este parámetro, de manera general quienes estaban privadas de su libertad eran mujeres que

tenían entre treinta y cuarenta años, había jóvenes , pero eran las menos y claro también habían mujeres de edad madura y mujeres pertenecientes a alguna etnia que incluso no hablaban el castellano; sin embargo hoy es evidente la cantidad de mujeres jóvenes entre diecinueve y veintitrés años que a su edad ya han sido parte también de los grupos de la delincuencia organizada, las cuales pretenden gozar de un estatus dentro de la cárcel por tener en su haber un delito grave y que dentro de las cárceles tratan de aparentar ser las más fuertes y temidas. No quiero dejar de lado otra característica con la que se enfrentan las maestras y maestros de las áreas escolares, que aunado al hecho de que en sección femenil son contados los centros que tienen un área destinada y exclusiva para la escuela, insisto, se aúna el hecho de trabajar con 'las divas', es decir, grupo de jovencitas que lo que más les continua preocupando es su apariencia personal con el fin de 'gozar de ciertos beneficios' dentro de prisión y porque no, buscar ser la pareja de algún miembro del personal técnico o directivo del lugar.

Hablar del nuevo tipo de 'ser recluso' en las cárceles del Estado de México, propone hacer una lectura diferente de la aplicación del Modelo de Educación Penitenciaria, de la forma de contacto con la población, de revisar el sentido y propósito mismo de la escuela, de revisar la práctica educativa propia de las y los docentes, de la posibilidad de que haya una descolocación de la forma en que se ha sido docente penitenciario y repensar haciendo el quehacer educativo. Si bien "la escuela ha fungido como un espacio que posibilita la identificación y expresión de prácticas que genere a los reclusos la necesidad de crear espacios extraterritoriales de luz, fluidez y de ratificación de su existencia como individuos; así como la posibilidad la generación de conocimiento de su propio relato como persona (...) a pesar de los aspectos corrosivos de la institución penitenciaria como: desasociado, frustración y posibilidad de muerte - se busca que la escuela continúe propiciando- una pedagogía de la sensibilidad, hacia sí mismos".²²⁸

Este Seminario-Taller ofrece elementos para hacer una revisión o adaptación al modelo educativo penitenciario considerando las nuevas características de las y los reclusos, con el fin de proponer una pedagogía de resistencia a las prácticas carcelarias, que la opción de asistir a la escuela les colabore a no prisionizarse; es decir, a no 'hacerse de la cárcel'. Pero sobre todo valorar y reconocer la experiencia de sus facilitadores educativos.

Estrategias y líneas de acción

Expresar por escrito y oralmente las experiencias en campo, en el desarrollo de su propia práctica docente a través de un proyecto de investigación-acción, invita a tomar una postura reflexiva y a su vez proponer un camino posible que dirija a una transformación y la construcción de una forma

²²⁸ *Ibíd.* 2011.

más productiva y atenta a los cambios, para hacer frente a las nuevas demandas del tipo de población reclusa y sus necesidades.

Preguntas como: ¿Cuáles y cómo son los múltiples desdoblamientos personales, profesionales y laborales de los docentes penitenciarios para poder continuar su labor día a día? ¿Cómo recuperan y pierden sus propias experiencias personales y como docentes para su práctica cotidiana? ¿Cómo se es un docente-sujeto de resistencia en estos lugares? guían este proyecto para invitar al docente penitenciario a compartir y reflexionar su experiencia. De tal forma, se propone:

- 1) El Seminario-taller de Formación Metodológica y de Experiencias Narrativa, como espacio de auto-reflexión colectiva y producción de saberes, verbales y escritos desde la mirada de teorías de la pedagogía crítica, así como desde la pedagogía de los saberes situados con lecturas que favorezcan al objetivo planteado.
- 2) Presentación de trabajos en el 1er. Foro de Experiencias Docentes Penitenciarias del Estado de México.

A través de estos dos momentos, pero particularmente el primero, se busca el colaborar en un proceso de formación continua y de análisis del trabajo educativo cotidiano de las y los docentes de los Núcleos Escolares de los reclusorios del Estado de México. Se hace una propuesta de análisis que pretende hacer surgir de la riqueza de la diversidad experiencial y narrativa, esas voces y discursos que faciliten desentrañar el significado pedagógico de la experiencia, como experiencia de y en la complejidad que presenta el tipo de población reclusa que pueblan nuestras cárceles y por la gran diversidad de las miradas de las y los docentes que por perfil de formación profesional y años de servicio nos pueda ofrecer.

Contenido del Seminario-Taller:

Objetivo General: Que las y los Facilitadores Educativos de los Núcleos Escolares de los C.P.R.S. del Estado de México analicen su práctica docente en el ámbito carcelario, a partir de la experiencia en sus aulas y centros de trabajo, haciendo a su vez una lectura distinta de la realidad delictiva; con el fin de lograr la producción escrita de su saber educativo en contextos de reclusión.

Objetivos Específicos.

- Lograr la participación de las y los docentes penitenciarios del Estado de México en un proceso de grupo, a través de la aplicación de técnicas grupales y ejercicios

semiestructurados que propicien un mirada crítica y sensible de su práctica y saber docente; así como la construcción de una identidad y conciencia de un 'nosotros'.

- Analizar personal y colectivamente la diferente literatura propuesta.
- Compartir saberes y experiencias desde la expresión oral y producción escrita

Productos:

- Seminario-taller de Formación Continua de Facilitadores Educativos de los C.P.R.S. del Estado de México y análisis de su práctica docente.
- Taller de experiencias narrativas: de lo vivido a la producción escrita.
- Presentación de trabajos producidos en el 1er. Foro de Experiencias Pedagógicas en Educación Penitenciaria del Estado de México.
- Memorias del Seminario-taller y trabajos producidos.
- Memorias de 1er. Foro de Experiencias Pedagógicas en Educación Penitenciaria del Estado de México.

Metodología del seminario-taller:

De investigación-participativa a partir del trabajo individual y en colectivo de las y los docentes penitenciarios del Estado de México. Se busca legitimar su experiencia y presencia como uno de los 'actores sociales clave' en el trabajo educativo en espacios de reclusión. Pretendo enmarcar su participación en la experiencia narrativa que ofrece la oralidad y la escritura con la propuesta de un seminario-taller, considerando tres ejes: su experiencia, su figura como docente y contexto (laboral educativo en reclusión)

Articular estas nociones a través de la reflexión, expresión oral y escrita, tiene como fin recuperar las peripecias, emociones, miedos, prejuicios, éxitos, fallos, frustraciones, enojos, que produce el encierro. En una palabra, el día a día en el trabajo educativo en cárceles con y en la multiplicidad de sus tareas. Los Facilitadores Educativos que participen, asistirán a 12 sesiones (una por mes), las cuales se realizaran en las instalaciones del Instituto de Capacitación y de Formación Penitenciaria en la Ciudad de Toluca (INCAFOPE). Su presencia es voluntaria, la Jefatura de Servicios Educativos, dependiente de la Dirección de Readaptación Social del Estado de México, hará la invitación a todas y todos los facilitadores de los centros penitenciarios, cada uno decidirá si forma parte de este proyecto.

La asistencia voluntaria, el querer decir y compartir sus distintas experiencias, propiciará un espacio reflexivo, auténtico, natural, estratégico, potente en donde la invitación a 'compartir sus voces' representen un espacio de desconfiguración y reconfiguración de su saber de manera pedagógicamente libre, fuera de la cárcel.

Desglose de las sesiones

1era. Sesión. 'Generando grupo'

Fecha: 18 de octubre 2014.

Objetivo: Que los asistentes conozcan el proyecto, así como los intereses y expectativas personales y de grupo con el fin de generar un trabajo colectivo.

Asesora. Mtra. Rocio Camacho Rojas.

2da. Sesión. 'Pedagogía de la Indignación'.

Fecha: 8 de noviembre 2014.

Objetivo: Identificar elementos de nuestra práctica educativa que nos permitan mirar desde una pedagogía de la indignación con el fin de transitar a la reflexión y acción pedagógica.

Asesora. Mtra. Rocio Camacho Rojas.

3er. Sesión. 'Invitación a la Escritura'.

Fecha: 6 de diciembre 2014.

Objetivo: Que el asistente tenga las herramientas necesarias para elaborar un ensayo académico con el fin de que se presente en el 1er. Foro de Educadores Penitenciarios del Estado de México.

Asesor: Mtro. Oscar Pérez Corona.

4ta. Sesión. Socialización de saberes: experiencia y autonomía.

Fecha: 17 de enero 2015.

Objetivo: Que el asistente sociabilice y otorgue autoridad a su experiencia docente en contextos de reclusión.

Asesora: Mtra. Patricia Guerra Limón.

5ta. Sesión. Ética en Educación.

Fecha: 7 de febrero 2015.

Objetivo: Reflexionar sobre la necesidad de la congruencia de nuestro ser, decir y hacer en nuestra práctica docente.

Asesor: Mtro. Celerino Casillas.

6ta. Sesión. Semiótica y simbología.

Fecha: 7 de marzo 2015.

Objetivo: Reflexionar sobre los signos y la simbología del escenario penitenciario y del discurso verbal y corporal docente.

Asesora: Dra. Cecilia Godínez (Docente UVM Hispano y FES Cuautitlán UNAM)

7ma. Sesión. Cuerpo.

Fecha: 11 de abril 2015.

Objetivo: Identificar y generar una lectura de nuestro cuerpo como elemento medular de ser, estar y hacer en nuestra práctica docente.

Asesora: Mtra. Flor Olvera. (IISUE-UNAM)

8va. Sesión. Emociones.

Fecha: 30 de mayo 2015.

Objetivo: Identificar y reconocer las emociones y sus recursos personales para un mejor manejo de éstas en nuestra práctica docente.

Asesora: Mtra. Patricia Piñones. (Facultad de Psicología-PUEG UNAM)

9na. Sesión. Revisando nuestra escritura

Fecha: 4 de julio 2015.

Objetivo: Apoyar la revisión de la producción escrita de los participantes en el seminario-taller.

Asesora: Dra. Cecilia A Godínez. (Docente UVM Hispano-FES Cuautitlán UNAM)

Asesor: Mtro. Oscar Pérez Corona (Docente UVM Hispano)

10ma. Sesión. Desarrollo Humano

Fecha: 15 de agosto 2015.

Objetivo: Potencializar las herramientas personales para favorecer la interacción en el ámbito personal, familiar y laboral.

Asesor: Dr. Miguel Reyes Garcidueñas.

11va. Sesión. Revisando Nuestra Escritura:

Fecha: 19 de septiembre 2015.

Objetivo: Compartir y revisar colectivamente las producciones escritas.

Asesor: Mtro. Celerino Casillas.

12va. Sesión. Cierre de seminario-entrega de producción escrita. Fecha: de octubre 2015.

Objetivos:

- Reconstruir la experiencia vivida del seminario-taller, tanto individual como colectivamente: los movimientos, giros y desplazamientos. (actividades de cierre del seminario-taller considerando las preguntas: ¿Cómo llegué al seminario-taller? ¿Qué me llevo?, ¿Cómo me voy?
- Los participantes entregaran sus producciones escritas para el 1er. Foro de Experiencias Pedagógicas en Educación Penitenciaria del Estado de México.

Responsable: Mtra. Rocio Camacho Rojas.

Anexo 3. Convocatoria de participación para docentes penitenciarios al Seminario-Taller.



LA DIRECCIÓN GENERAL DE PREVENCIÓN Y READAPTACIÓN SOCIAL, A TRAVÉS DE LA DIRECCIÓN DE READAPTACIÓN SOCIAL Y EL DEPARTAMENTO DE SERVICIOS EDUCATIVOS

CONVOCA

AL 1ER. SEMINARIO-TALLER DE FORMACIÓN DOCENTE DEL PERSONAL EDUCATIVO DE LOS CENTROS PREVENTIVOS Y DE READAPTACIÓN SOCIAL DEL ESTADO DE MÉXICO

Objetivo General:

Que el Personal Educativo de los Núcleos Escolares de los Centros Preventivos y de Readaptación Social del Estado de México, a través de una propuesta pedagógica de reflexión y escritura, analicen su experiencia y práctica docente en contextos de reclusión, con el fin de presentar trabajos y propuestas al Modelo Educativo del Estado de México.

Como objetivo paralelo, se pretende que dichas propuestas y trabajos se presenten en el 1er. Foro de Experiencias Pedagógicas en Educación Penitenciaria del Estado de México en 2015, que serán publicados en las memorias del evento.

Asesores del Seminario-Taller

Fungirán como asesores Docentes-Investigadores de la Universidad del Valle de México, Campus Hispano y Universidad Nacional Autónoma de México.

Fecha: 18 de octubre de 2014.

Lugar: Instituto de Capacitación y Formación Penitenciaria (INCAFOPE) en la Ciudad de Toluca.

Horario: De 10:00 a 14:00 horas, en sesiones sabatinas mensuales.

Registro de

Participantes: Del 10 al 14 de octubre de 2014.

Al correo electrónico: educativos.direcciongeneral@gmail.com

Anexo 4. Distribución detallada de las y los Facilitadores Educativos por Centro Preventivo de Readaptación Social, sexo, puesto y formación académica.

C.P.R.S. DE ALMOLOYA SANTIAGUITO

N.P.	Sexo	Puesto	Formación Académica
1.-	Masculino	Director Escolar	Licenciado en Agronomía
2.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Pedagogía
3.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
4.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
5.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Educación Primaria
6.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Pedagogía
7.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
8.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación en el área de español (Normal Superior)
9.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial
10.-	Masculino	Facilitador Educativo	Carrera incompleta y no se especifica

C.P.R.S. DE CUAUTITLAN

N.P.	Sexo	Puesto	Formación Académica
1.-	Femenino	Directora Escolar	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
2.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
3.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
4.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
5.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social

C.P.R.S. DE CHALCO

N.P.	Sexo	Puesto	Formación Académica
1.-	Femenino	Directora Escolar	Lic. en Pedagogía
2.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
3.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Educación Física
4.-	Masculino	Facilitador Educativo	E.M.S. Ciencias Sociales
5.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Psicología Educativa
6.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Psicología

7.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
8.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Primaria
9.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Pedagogía
10.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Pedagogía
11.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
12.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Psicología Educativa

C.P.R.S. DE EL ORO

N.P.	Sexo	Puesto	Formación Académica
1.-	Femenino	Directora Escolar	Lic. en Psicología
2.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Psicología

C.P.R.S. DE IXTLAHUACA

N.P.	Sexo	Puesto	Formación Académica
1.-	Femenino	Directora Escolar	Lic. en Psicología
2.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Psicología
3.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Ciencias de la Educación
4.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Primaria

C.P.R.S. DE JILOTEPEC

N.P.	Sexo	Puesto	Formación Académica
1.-	Masculino	Director Escolar	Lic. en Educación
2.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
3.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
4.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación
5.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social

C.P.R.S. DE LERMA

N.P.	Sexo	Puesto	Formación Académica
1.-	Femenino	Directora Escolar	Lic. en Educación Primaria
2.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Pedagogía
3.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Pedagogía

C.P.R.S. DE OTUMBA CENTRO

N.P.	Sexo	Puesto	Formación Académica
1.-	Femenino	Directora Escolar	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
2.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social

C.P.R.S. DE OTUMBA TEPACHICO /NUEVO

N.P.	Sexo	Puesto	Formación Académica
1.-	Femenino	Directora Escolar	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
2.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Pedagogía
3.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
4.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Pedagogía
5.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
6.-	Masculino	Responsable de Consejos	Lic. en Pedagogía
7.-	Femenino	Responsable de Eventos	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
8.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Pedagogía
9.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Psicología

C.P.R.S DE SULTEPEC

N.P.	Sexo	Puesto	Formación Académica
1.-	Masculino	Director Escolar	Lic. en Educación Primaria
2.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación
3.-	Masculino	Facilitador Educativo	EMS C. Naturales

C.P.R.S. DE TEMASCALTEPEC

N.P.	Sexo	Puesto	Formación Académica
1.-	Femenino	Directora Escolar	Lic. en Educación Primaria
2.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Pedagogía
3.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Pedagogía

C.P.R.S. DE TENANCINGO

N.P.	Sexo	Puesto	Formación Académica
1.-	Masculino	Director Escolar	Lic. en Educación Primaria
2.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
3.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Educación Primaria
4.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social

C.P.R.S. DE TENANGO DEL VALLE

N.P.	Sexo	Puesto	Formación Académica
1.-	Masculino	Director Escolar	Lic. en Educación Primaria
2.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Psicología
3.-	Masculino	Facilitadora Educativa	Lic. en Ciencias de la Comunicación
4.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social

C.P.R.S. DE TEXCOCO

N.P.	Sexo	Puesto	Formación Académica
1.-	Masculino	Director Escolar	Lic. en Psicología
2.-	Femenino	Facilitadora Educativa	EMS. Ciencias Sociales
3.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
4.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Educación Primaria
5.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
6.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Educación Primaria
7.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
8.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social

C.P.R.S. DE TLALNEPANTLA

N.P.	Sexo	Puesto	Formación Académica
1.-	Femenino	Facilitadora Educativa encargada de la Dir. Escolar	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
2.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Preescolar
3.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
4.-	Femenino	Responsable de eventos	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social

5.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
6.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
7.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Psicología Social
8.-	Femenino	Responsable de Eventos	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
9.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Psicología
10.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
11.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Sociólogo

C.P.R.S. DE VALLE DE BRAVO

N.P.	Sexo	Puesto	Formación Académica
1.-	Femenino	Directora Escolar	Lic. en Educación Primaria
2.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Educación Primaria
3.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
4.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Pedagogía

C.P.R.S DE ZUMPANGO

N.P.	Sexo	Puesto	Formación Académica
1.-	Femenino	Directora Escolar	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
2.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Educación Primaria
3.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
4.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social

ESCUELA DE REINTEGRACIÓN SOCIAL PARA ADOLESCENTES

N.P.	Sexo	Puesto	Formación Académica
1.-	Masculino	Director Escolar con plaza de Facilitador Educativo.	Lic. en Educación Media Superior
2.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Psicología
3.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Secundaria (inglés)
4.-	Femenino	Facilitadora Educativa c/plaza de custodia B	Lic. en Pedagogía
5.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Educación

C.P.R.S. DE ECATEPEC

N.P.	Sexo	Puesto	Formación Académica
1.-	Masculino	Director Escolar	Lic. en Derecho
2.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
3.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Pedagogía
4.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
5.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
6.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Preescolar
7.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
8.-	Masculino	Responsable de Consejos	Lic. en Administración Educativa
9.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Psicología
10.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
11.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Psicología

C.P.R.S. DE NEZAHUALCOYOTL BORDO

N.P.	Sexo	Puesto	Formación Académica
1.-	Masculino	Director Escolar	Lic. en Pedagogía
2.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Psicología
3.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Pedagogía
4.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Psicología
5.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Psicología
6.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Psicología
7.-	Masculino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
8.-	Femenino	Responsable de Consejo	Lic. en Psicología
9.-	Femenino	Responsable de Eventos	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
10.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Psicología Educativa
11.-	Femenino	Directora Escolar c/plaza de Facilitadora Educativa	Lic. en Derecho
12.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Pedagogía
13.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
14.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Psicología Educativa

PENITENCIARIA MODELO

N.P.	Sexo	Puesto	Formación Académica
1.-	Masculino	Director Escolar	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
2.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Pedagogía
3.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social
4.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Psicología
5.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social

ALBERGUE TEMPORAL²²⁹

N.P.	Sexo	Puesto	Formación Académica
1.-	Masculino	Facilitador Educativo	Lic. en Educación Media Superior en Español
2.-	Femenino	Facilitadora Educativa	Lic. en Educación Especial en Infracción e Inadaptación Social

²²⁹ El albergue temporal se abrió adjunto a la ‘Quinta del Bosque’, una vez que se reubicaron menores de una casa hogar del Estado de México. Para su atención dispusieron de dos elementos del personal de facilitadores educativos de la Escuela de Reintegración Social para Adolescentes.

Anexo 5. Estadística de Población Procesada que atienden los Núcleos Escolares del Estado de México al 30 de abril 2015.

NIVEL EDUCATIVO							
C.P.R.S.	ALFABETIZACION	PRIMARIA	SECUNDARIA	PROPEDEUTICO SIN VALIDEZ OFICIAL	PREPARATORIA ABIERTA	TALLERES	TOTAL
Cuautitlán	7	43	74	64	0	20	208
Chalco	5	0	0	0	0	215	220
Ecatepec	2	49	64	37	4	0	156
El Oro	4	3	11	3	0	0	21
Ixtlahuaca	7	11	33	26	0	0	77
Jilotepec	2	3	15	12	0	5	37
Lerma	7	41	6	16	0	0	70
Neza Bordo	0	0	0	0	0	224	224
Penitenciaría	0	0	0	0	0	0	0
Otumba Centro	0	9	8	11	0	0	28
Otumba Tepachico	4	29	33	35	1	10	112
Santiagouito	14	70	27	17	5	44	177
Sultepec	3	5	5	5	0	0	18
Temascaltepec	4	9	4	6	0	0	23
Tenancingo	5	20	24	22	0	0	71
Tenango	3	1	5	0	0	18	27
Texcoco	2	6	14	0	12	161	195
Tlalnepantla	11	55	100	89	7	0	262
Valle de Bravo	6	14	25	17	0	0	62
Zumpango	2	33	10	14	3	0	62
Total	88	401	458	374	32	697	2050

NIVEL EDUCATIVO	NUMERO DE INTERNOS	%
ALFABETIZACIÓN	88	4
PRIMARIA	401	20
SECUNDARIA	458	22
PROPEDEÚTICO SIN VALIDEZ OFICIAL	374	18
SUBSISTEMA DE PREPARATORIA ABIERTA	32	1.6
TALLERES	697	34
TOTAL	2050	100

ESCUELA DE ADOLESCENTES	ALFABETIZACION	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREPARATORIA ABIERTA	Total
	0	0	14	20	34

Anexo 6. Estadística de Población Sentenciada que atienden los Núcleos Escolares del Estado de México al 30 de abril 2015.

NIVEL EDUCATIVO							
C.P.R.S.	ALFABETIZACION	PRIMARIA	SECUNDARIA	PROPEDEUTICO SIN VALIDEZ OFICIAL	PREPARATORIA ABIERTA	TALLERES	TOTAL
Cuautitlán	9	79	113	77	0	29	307
Chalco	22	130	228	194	63	164	801
Ecatepec	29	288	337	271	45	0	970
El Oro	21	36	44	43	0	0	144
Ixtlahuaca	14	48	75	95	0	12	244
Jilotepec	9	28	72	73	0	34	216
Lerma	8	56	15	39	0	0	118
Neza Bordo	52	181	418	150	74	395	1270
Penitenciaría	10	166	83	29	0	0	288
Otumba Centro	0	32	45	15	0	0	92
Otumba Tepachico	44	104	295	165	58	112	778
Santiaguito	51	276	178	64	102	261	932
Sultepec	12	38	62	61	0	0	173
Temascaltepec	27	48	74	55	0	4	208
Tenancingo	24	57	65	70	0	0	216
Tenango	15	32	52	0	0	87	186
Texcoco	32	146	200	71	74	0	523
Tlalnepantla	40	304	315	210	58	0	927
Valle de Bravo	28	81	77	66	0	0	252
Zumpango	7	49	62	37	37	0	192
Total	454	2179	2810	1785	511	1098	8837

NIVEL EDUCATIVO	No. DE INTERNOS	%
ALFABETIZACIÓN	454	5
PRIMARIA	2179	25
SECUNDARIA	2810	32
PROPEDEÚTICO SIN VALIDEZ OFICIAL	1785	20
SUBSISTEMA DE PREPARATORIA ABIERTA	511	6
TALLERES	1098	12
TOTAL	8837	100

ESCUELA DE ADOLESCENTES	ALFABETIZACION	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREPARATORIA ABIERTA	Total
	0	77	120	114	311

Anexo 7. Documentos y formatos con los que operan administrativamente los Facilitadores Educativos.

ÁREA PEDAGÓGICA
“ENTREVISTA DE INGRESO AL NÚCLEO ESCOLAR DEL ADOLESCENTE Y/O ADULTO JOVEN EN TRATAMIENTO”
(Formato DSE02)

JUZGADO: (1)

DATOS PERSONALES

NOMBRE: _____ APODO: _____
FECHA DE NACIMIENTO: _____ LUGAR DE NACIMIENTO: _____
EDAD: _____ SEXO: _____ ESTADO CIVIL: _____ OCUPACIÓN: _____
DOMICILIO: _____

DATOS REFERENTES AL TRATAMIENTO

CONDUCTA ANTISOCIAL: _____ FECHA DE INGRESO: _____
TIPO DE TRATAMIENTO: (AÑO: _____ MESES: _____ DIAS: _____ FECHA DE RESOLUCIÓN DE TRATAMIENTO: _____
FECHA DE CAMBIO DEL SECTOR DE PROCEDIMIENTO AL DE TRATAMIENTO: _____ NÚMERO DE INGRESOS A LA INSTITUCIÓN: _____

DATOS ESCOLARES

ÚLTIMO GRADO DE ESTUDIO CONCLUIDO EN EL EXTERIOR _____
DOCUMENTO QUE AVALA SUS ESTUDIOS: _____
TIEMPO QUE LLEVA SIN ESTUDIAR: _____
CAUSA DE INTERRUPCIÓN DE ESTUDIOS: NIVEL ESCOLAR A CURSAR EN INTERNAMIENTO: _____
FECHA DE INSCRIPCIÓN AL NIVEL ESCOLAR: _____ ETAPA ESCOLAR EN LA QUE INICIA SU PARTICIPACIÓN: _____
DEPORTES QUE PRACTICA: _____
HABILIDADES QUE TIENE: _____
METAS ESCOLARES DURANTE SU TRATAMIENTO: _____
TALLER EDUCATIVO ASIGNADO: _____

PROPUESTA _____ EDUCATIVA

OBSERVACIONES:

FECHA DE ELABORACIÓN: _____

NOMBRE Y FIRMA DE QUIEN RECABA LOS DATOS

“HOJA DE EVOLUCIÓN DEL ÁREA EDUCATIVA”

(Formato DSE03)

NOMBRE DEL ADOLESCENTE: (1) _____ JUZGADO: (2) _____ EXPEDIENTE: (3) _____
 NIVEL ACADÉMICO: (4) _____ CICLO ESCOLAR: (5) _____ PERÍODO: (6) _____

SEMANA DEL (7)											
CULTURAL (8)					ACADÉMICO						
DÍA	HORA	ASISTIÓ		TEMA	FIRMA DEL RESPONSABLE	DÍA	HORA	ASISTIÓ		TEMA	FIRMA DEL RESPONSABLE
(9)	(10)	SI	NO	(12)	(13)	(14)	(15)	SI	NO	(17)	(18)
		(11)							(16)		
CAPACITACIÓN (19)					DEPORTIVO (20)						
DÍA	HORA	ASISTIÓ		TEMA	FIRMA DEL RESPONSABLE	DÍA	HORA	ASISTIÓ		TEMA	FIRMA DEL RESPONSABLE
(21)	(22)	SI	NO	(24)	(25)	(26)	(27)	SI	NO	(29)	(30)
		(23)									
									(28)		
OBSERVACIONES: (31)											

(32)

 PROFESOR (A)

(33)

 NOMBRE Y FIRMA DEL ADOLESCENTE

(34)

 DIRECTOR ESCOLAR

Anexo 8. Biodata del asesoras y asesores del seminario-taller dirigido al Personal Educativo Penitenciario

Cecilia Godínez Vázquez.

Doctora y maestra en Antropología Social con especialidad en estudios del Lenguaje por el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Periodista y comunicóloga por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ponente en foros nacionales e internacionales. Líneas de investigación: semiótica y prensa, semiótica de la protesta, los jóvenes y la política, y redes sociales en México.

Su tesis doctoral "Prensa y construcción semiótica. Elecciones del 2006 y otros espectáculos mediáticos" en 2014 obtuvo el primer lugar a nivel nacional en el concurso organizado por la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED) y el tercer lugar a nivel América Latina.

Consultora en comunicación organizacional y política. Docente universitaria y en posgrado en Universidad del Valle de México, Tecnológico de Monterrey. Actualmente es catedrática e investigadora de tiempo completo en la UNAM Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán. Es responsable en FESC de los Proyectos: "Diáspora Comunicativa: análisis discursivo y semiótico".

Oscar Pérez Corona.

Licenciado en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestro en Educación y Licenciado en Comunicación por la Universidad del Valle de México. Director de la Revista Huella Lince de la Universidad del Valle de México.

Patricia Guerra Limón.

Maestra y licenciada en Pedagogía por la Universidad del Valle de México. Actualmente se desempeña como docente universitaria, teniendo como áreas de desarrollo la orientación educativa, diseño curricular y formación docente. Sus líneas de investigación son: la profesionalización docente a través de la evolución de su vocación y los retos actuales de la docencia universitaria tras el perfil del alumno del siglo XXI.

Celerino Casillas Gutiérrez.

Doctor, maestro y licenciado en Pedagogía en el área de docencia universitaria por la Facultad de Estudios Superior Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha participado con cursos sobre formación docente en diversas universidades, así como conferencias y ponencias en diversos congresos, coloquios, foros y simposium nacionales e internacionales tanto en México como en el extranjero. Tiene diversas publicaciones tanto en revistas nacionales como internacionales. Actualmente es docente en la Fes Acatlán y docente investigador en la Universidad del Valle de México campus Hispano donde pertenece al grupo de Investigación Multirreferencial de Ciencias Sociales y Humanidades.

Flor María Olvera Magaña.

Maestra y licenciada en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es instructora de Kundalini yoga con diez años de experiencia. Especialista en el área de Pedagogía de lo Corporal, nueva tendencia que promueve el trabajo corporal, emocional y espiritual como parte de la formación del ser humano en todas las etapas de su ciclo de vida. Desarrolla talleres y diplomados en el ámbito educativo.

Alma Patricia Piñones Vázquez.

Candidata a Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Licenciada y maestra en psicología. Fungió como Secretaria Académica del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la UNAM. Profesora asociada del Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la UNAM. Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México y Terapeuta.

Miguel Reyes Garcidueñas.

Doctor en Orientación y Desarrollo Humano en la Universidad Iberoamericana. Filósofo por el Instituto Libre de Filosofía y Ciencias de Guadalajara, Jalisco. Profesor Investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa de 1976 al 2008. Participó en Grupos de Encuentro en la Jolla, California, E.U. con Paulo Freire en 1975 y en 1977 en Cuernavaca, Morelos. En 1982, participó en el 1er. Foro Internacional del Enfoque Centrado en la Persona, junto con Carl Rogers. Coordinador de la Licenciatura en Psicología Social de 1981 a 1982 y Secretario Académico de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de 1982 a 1983 en la Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa. Profesor invitado en la Universidad de Chapman (Orange, California) impartiendo el curso Aspectos Psicosociales del Mexicano y apoyando en grupos de crecimiento personal con estudiantes de habla hispana. Coordinador General de 1993 a 1996 en la Fundación "Encuentro de Caminos", cuya función principal era realizar un programa de investigación-acción con niños de la calle en la Central camionera del sur. Socio fundador de la Asociación de Desarrollo Humano de México A. C. De mayo de 2002 a mayo 2006 Coordinador del Programa Integral de Calidad y Bienestar (PICABI) en la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. Autor de los libros: *Pensando por el otro, mis jaladas mentales y Te perdono todo, todo, pero no me dejes (relaciones adictivas)*.