



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN ESTUDIOS POLÍTICOS Y SOCIALES

APRENDIZAJES Y EXPERIENCIA SOBRE EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN
SUPERIOR EN CENTROS DE READAPTACIÓN SOCIAL (PESKER) DE LA UACM

TESIS:
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN ESTUDIOS POLÍTICOS Y SOCIALES

PRESENTA:
HUGO CRUZ REYES

TUTORA PRINCIPALES
DRA. HORTENSIA MANUELA MORENO ESPARZA
Centro de Investigaciones y Estudios de Género

COMITÉ TUTOR
DR. HECTOR CASTILLO BERTHIER
Instituto de Investigaciones Sociales
DRA. MÓNICA GUITIÁN GALÁN
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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

Este trabajo es una producción colectiva y un esfuerzo por comprender mejor a la sociedad mexicana, habría sido imposible realizarlo sin el apoyo de mi familia, amistades y colegas: la paciencia y sensibilidad que me heredaron mi abuela y mi abuelo me ayudaron a acercarme a un objeto de estudio complejo, como es la prisión; mi madre y mi padre construyeron los cimientos de mi educación y la alentaron; con las amistades que conservo cultivamos la esperanza de un mundo mejor, con la orientación y el debate de mis colegas, profesoras/es y tutores/as me fue posible escribir un texto que escuchara con cuidado las voces que nutren la experiencia del PESKER.

La experiencia compartida generosamente por quienes conforman el PESKER es una pieza clave de este escrito y sin su perspectiva no se podría comprender este trabajo.

A todas las personas que durante este proceso estuvieron presentes y aportaron su tiempo, su trabajo y su esfuerzo, les agradezco su generosidad.

Contenido

Introducción	1
Capítulo 1. Problematizar la prisión	6
Prisión y disciplina	12
La prisión en el orden global neoliberal	17
La seguridad desde el estado y la función de las prisiones	24
La prisión en México	27
Modelo de Máxima Seguridad	41
Modelo de Seguridad Media	43
Capítulo 2. Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social del Distrito Federal (PESCER): alcances y retos	49
Derecho a la educación y educación en centros de reclusión	49
Proyecto educativo de la Universidad Nacional Autónoma de la Ciudad de México	68
Antecedentes y experiencias paralelas de las que abreva el PESCER	75
La experiencia de educación superior en Argentina: el Programa UBA XXII Extensión de Estudios Universitarios en la Cárcel	76
La experiencia de educación superior en prisión en Colombia	79
La experiencia de educación superior en prisión en Venezuela	81
Sobre el PESCER y su operación	82
Resultados, complicaciones y contradicciones de la enseñanza en contextos de reclusión	87
Capítulo 3. Aprendizajes: balances y posibilidades del PESCER	89
Metodología	89

Posición del PESCER en el entramado institucional.....	97
Discurso sobre la práctica de la docencia en el PESCER.....	104
Sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y las posibilidades en el PESCER	122
Conclusiones	135
Anexo 1	141
Guía de entrevista para administrativos.....	141
Guía de entrevista para docentes	142
Guía de entrevista para egresadas y egresados	144
Bibliografía.....	146

Introducción

Este trabajo se propone dar cuenta de los beneficios adquiridos y de los aprendizajes desarrollados por personas que en su tránsito por la prisión hubieran participado del Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social (PESCER) de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

Es de importancia capital estudiar, observar y comprender las formas específicas de organización de lo represivo para analizar el poder político que las aplica. En las organizaciones represivas podemos detectar prácticas, inherentes a estos espacios, que permanecen disimuladas u ocultas en otras instituciones; las organizaciones represivas señalan con toda claridad qué se castiga y cómo; por ello, muestran cómo actúa el poder y como se presenta a sí mismo (Calveiro, 2010).

La responsabilidad que asume la sociedad respecto a las prisiones y el fenómeno delictivo se agota en el tratamiento y la refuncionalización del sujeto, pero nunca en la consideración de como los mecanismos sociales originan la delincuencia y la funcionalizan. Si así fuera, la sociedad debería asumir una responsabilidad mucho más radical en cuanto a las condiciones económicas, sociales y políticas que potencian el actuar ilegal de los poderosos y la criminalización de los pobres (Calveiro, 2010).

Aunque la prisión se anuncie como instancia de resocialización o reinserción, funciona como dispositivo de neutralización y castigo. En estas instituciones, la reintegración social se aborda como un “tratamiento de ortopedia moral” sobre el recluso para adecuarlo a la vida social de precariedad de la que proviene y a la que regresará, en condiciones aún peores. La conducta delictiva se asume como un asunto de disfunción personal, en todo caso vinculado con problemas sociales existentes, como la pobreza, pero frente a los cuales el sujeto ha adoptado una solución equivocada.

La Ley federal de educación establece que la educación es un medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad; es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar

a las personas de manera que tengan sentido de solidaridad social. Así pues, podría inferirse que la educación que se imparte en las escuelas, incluso en las que se encuentran dentro del sistema carcelario, debe formar personas que conozcan el valor de la libertad y sean capaces de cuestionar su realidad social. A las personas reclusas —es decir, excluidas de la sociedad— se les escamotea cualquier posibilidad de lograr liberarse de la reclusión ideológica a través de la educación (Azaola y Cristina, 1996).

Para atender esta problemática se abre el Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social en el Distrito Federal (PESCER). El PESCER fue creado en 2005 en el seno de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México como un esfuerzo por desarrollar herramientas para que la persona en reclusión no pierda la posibilidad de integrarse a la sociedad y tenga la oportunidad de seguir estudiando en algún plantel educativo cuando salga libre. Entre sus propósitos se encuentra enriquecer la vida del interno introduciendo nuevas temáticas en el proceso de socialización y desarrollando nuevos intereses que pueden resultar centrales en la vida del recluso. El PESCER es innovador toda vez que es el único programa en el país que ofrece a la población penitenciaria educación superior en la modalidad presencial, así como actividades de difusión cultural y extensión universitaria.

Es importante para las autoridades involucradas y la sociedad en general comprendan que el paso de estos hombres y mujeres por el PESCER constituye una experiencia trascendente; por lo que es necesario recuperar sus aprendizajes y darles difusión para coadyuvar a su reintegración al espacio del que se les ha expulsado. Nunca serán suficientes los esfuerzos que se hagan por crear conciencia pública sobre la educación dentro de los espacios carcelarios, tampoco serán suficientes las actividades que se desarrollen para lograr que las personas reclusas tengan una vida digna; pero sobre todo, para comprender que la situación de las reclusas y reclusos solo mejorará perceptiblemente si se les considera como personas que han sido sentenciadas o acusadas de haber cometido un hecho previsto en la ley penal, no como delincuentes, es decir, como si se tratara de una categoría de seres humanos diferentes. Es importante mencionar que son escasos

los trabajos que abordan estos saberes y que problematizan tanto las instituciones como el proceso de reclusión en México.

Este trabajo parte de la hipótesis de que en el PESKER se adquieren herramientas y se desarrollan saberes relevantes no solo para quienes transitan por las instituciones de reclusión del estado, sino para toda la sociedad. Para realizar este trabajo era necesaria una reflexión general sobre la prisión, sus principios, su historia, consecuencias y políticas; además de revisar la forma en la que ha caminado el sistema penitenciario mexicano, si no de manera exhaustiva, sí de manera que se pudiera comprender su funcionamiento actual, para tener un marco interpretativo en el que se observaran los efectos y posibilidades del PESKER. Los relatos y las voces con las que se construyó este texto permiten observar algunos de los aprendizajes que permiten resistir las condiciones y disciplinamientos que existen al interior de las prisiones.

Esta tesis se basa en un paradigma de investigación cualitativa, en donde lo principal es generar una comprensión del problema de investigación, en lugar de forzar los datos dentro de una lógica deductiva derivada de categorías o suposiciones. Para esta investigación, llevé a cabo cinco entrevistas abiertas o semi-estructuradas; entrevisté a la coordinadora interina del PESKER, a docentes que han participado del programa en diferentes momentos de sus 12 años de existencia y a una mujer que durante su estancia en el CEFERESO de Santa Marta Acatitla participó del PESKER, para después concluir sus estudios en el plantel del Valle de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM); también utilicé para el análisis textos escritos por la ex alumna para la revista *Voz de mujer. Tu revista peninsular*. Para coadyuvar al proceso de las entrevistas construí, una guía como apoyo al entrevistador.

En el trabajo se presentan secciones que utilizan extensamente los materiales transcritos de las entrevistas. Corresponden a un discurso hablado y muestran en su transcripción algunas de las características de la oralidad: vacilaciones, repeticiones, cacofonías; así mismo, el lenguaje que emplean los entrevistados es idiosincrático en muchos de sus aspectos, por lo cual se encontrarán términos de la jerga carcelaria y del habla popular mexicana, en

específico de la zona centro de México. Se utilizan citas de extensión variable, según lo amerite el análisis.

Las limitaciones de este trabajo no permiten hacer generalizaciones sobre los programas de educación superior al interior de los centros de reclusión; se trata de un fenómeno particular, el PESKER. Por otra parte, debido a las determinaciones temporales de este trabajo, así como a las dificultades para gestionar la entrada a los centros de reclusión, decidí trabajar con estudiantes que hubieran participado del PESKER, pero que estuvieran excarcelados. Localizar a una persona que ha sido liberada de prisión representa en sí mismo un reto, ya que el PESKER ha optado por no dar un seguimiento estricto a sus estudiantes liberados para evitar el estigma carcelario, además de la multiplicidad de situaciones que enfrentan las y los ex presos para conseguir trabajo, vivienda, seguridad social, servicios médicos, educativos, etcétera. De modo que solo hice contacto con una ex alumna del programa, cuyo testimonio resulta central para entender la experiencia de convertirse en estudiante del PESKER, así como las posibilidades que se crean al salir de la prisión con una educación universitaria.

En el primer capítulo se problematiza la prisión, como proceso social y como institución política, mirándola no como un monolito, sino como un producto de la distribución económica del poder. A lo largo del capítulo sigo las reflexiones de Michel Foucault para dar cuenta de los principios que hicieron posible la concepción de la prisión, así como su uso en la sociedad contemporánea. Se establecen las funciones y consecuencias de su uso como castigo, disuasión y marginación de sectores específicos de la sociedad. Por último, se ofrece un panorama general de las condiciones actuales del sistema penitenciario mexicano, en el que se inserta el PESKER.

En el segundo capítulo argumento sobre la importancia de mirar la educación superior como parte fundamental del derecho a la educación; para ello, realizo un recorrido por la normatividad internacional a la cual el estado mexicano se ha suscrito y que ha incorporado a su legislación tanto a nivel constitucional como en leyes secundarias. Problematicé las diferentes visiones de la educación como proyecto político para dar cuenta del estado actual del campo de la educación en

México, especialmente el de la educación superior. También hago visible el contexto en el que se imparte la educación en prisión y cómo esta se concibe en la actualidad, y destaco la importancia de mirar la educación superior como un bien necesario para las poblaciones en reclusión, y viable para los sistemas penitenciarios. Posteriormente doy un breve panorama de las experiencias internacionales de las que se nutre el Programa de Educación Superior en Centros de Reclusión de la Ciudad de México para luego describir su operación, funcionamiento y algunos resultados.

En el tercer capítulo presento la posición estructural que ocupa el PESKER dentro del sistema penitenciario como institución de educación superior, para luego dar cuenta de las posiciones, prácticas y estrategias que ponen el juego las y los participantes como docentes. Posteriormente, analizo aprendizajes y experiencias educativas al interior del programa y esbozo las formas en que se reproducen los capitales del alumnado a través de un caso específico.

Capítulo 1. Problematizar la prisión

En las sociedades contemporáneas existe una asociación inmediata entre delito, crimen y prisión. Dichos tópicos parecen estar inherentemente relacionados, en el discurso de los diversos medios de comunicación, en la vida cotidiana y en las instituciones y los gobiernos. La autora Angela Y. Davis, en su texto *Are Prisons Obsolete?* (Davis, 2003), hace diversas apreciaciones sobre este fenómeno, señalando que la prisión se considera un rasgo inevitable y permanente de nuestras vidas en sociedad; de hecho, permanece invisible el histórico movimiento abolicionista¹ que ha cuestionado, desde sus inicios, la construcción y el uso de las prisiones como principal forma de castigo. Davis cuestiona la dificultad de vislumbrar un orden social que no dependa de la amenaza o el secuestro de las personas en lugares terribles, diseñados para separarlas de sus comunidades y familias.

Al mismo tiempo que observamos un discurso que da por supuesta la necesidad de las prisiones, nos enfrentamos a una dura oposición para dar cuenta de las realidades que se viven detrás de sus murallas y su alambre de púas. Desde la perspectiva de Davis, existe un miedo a pensar lo que realmente pasa dentro de las prisiones. Aquí se presenta una paradoja: por una parte, se da a las prisiones por sentadas; por otra parte, nos atemoriza enfrentar las realidades que producen; después de todo, nadie quiere ir a prisión, especialmente quienes pueden pagar para evitarlo.

Gina Dent (citada por Davis, 2003:17-18) académica de la Universidad de California en Santa Cruz, sugiere que nuestro sentido de familiaridad con la prisión

¹ El movimiento abolicionista de las prisiones data del nacimiento de las mismas, específicamente de un sector de la sociedad que se organizaba para protestar sobre su proliferación como castigo social. Existen diferentes demandas de este movimiento que se han adaptado a la época y la geografía a la que pertenecían. Hoy este movimiento social sigue vigente en Latinoamérica, el jurista y criminólogo argentino Eugenio Raúl Zaffaroni (2012) es uno de sus representantes, al respecto del abolicionismo de las prisiones nos dice que “debemos agradecer al abolicionismo el desafío que nos revela un enorme y muy antiguo error táctico: no debemos legitimar en ninguna medida al poder punitivo; llevan razón los abolicionistas acerca de su esencial irracionalidad; lo que debemos legitimar es la función misma de programación limitadora que lleva a cabo el derecho penal.”

tiene su origen, en parte, en las representaciones de la prisión en la cinematografía y otros medios visuales. Desde su perspectiva, la historia del cine ha estado asociada a la prisión, y este medio es uno de los reforzadores de la “naturalidad” de la institución en el panorama social, al crear una sensación de permanencia y constancia en el tiempo. Desde los primeros filmes de Thomas A. Edison (*Execution of Czolgosz, Panorama of Auburn Prison*, 1901), que contenían material filmado en los recovecos más oscuros de la prisión, hasta el constante flujo de filmes de Hollywood sobre la prisión, que de hecho se han constituido en un género cuya distribución se realiza a nivel internacional.

Las reflexiones que Davis nos propone son trascendentes en al menos dos sentidos: por una parte, nos obliga a pensar en alternativas eficaces a la justicia punitiva, como la justicia restaurativa; por otra parte, nos estimula para que cuestionemos la “naturalidad” de la existencia de la prisión como forma principal de castigo en las sociedades contemporáneas, recordándonos la relación que existe entre la noción de “crimen” y las condiciones socio-económicas en que se encuentran diversas comunidades empobrecidas y marginadas.

En los espacios sociales se generan esquemas básicos de percepción, concepción y acción adoptados por el individuo (Bourdieu). Las instituciones — familia, partido, fábrica, iglesia, ejército, prisión, manicomio, escuela, hospital, etcétera— son lugares privilegiados para analizar la producción, transmisión y reproducción de la cultura a través de las prácticas, especialmente aquellas relacionadas con el uso del poder (Foucault, 1976). En la medida en que toda institución cuenta siempre con una base material —una serie de propósitos manifiestos y un conjunto de personas que se interrelacionan a través de prácticas—, se halla permeada tanto por lo económico como por lo político y lo social; la institución penitenciaria no es una excepción, sino que se constituye en un espacio fundamental para analizar lo que una sociedad reprime, exalta, impone, y aquello con lo cual no está dispuesta a transigir.

Es de importancia capital estudiar, observar y comprender las formas específicas de organización de lo represivo para desentrañar el poder político que las aplica. En las instituciones represivas, como las que componen el sistema

penitenciario, podemos detectar prácticas inherentes a estos espacios, que permanecen disimuladas u ocultas en otras instituciones más presentables; señalan qué se castiga y cómo; por ello, permiten discernir cómo actúa el poder y como se presenta a sí mismo (Calveiro, 2012).

Autores como Althusser, Foucault, Donzelot, Castel, entre otros, han señalado en su trabajo que ningún aparato social es puramente represivo ni unidimensional: todos ellos operan, en mayor o menor medida, haciendo uso de discursos, valores morales, saberes dominantes, tecnologías específicas de vigilancia y control.

Desde una perspectiva estructural, se puede mirar a la prisión como institución monolítica, sólida y estable. Irving Goffman (1961) las llamaría instituciones totales, señalando sus características absorbentes, es decir, llenas de obstáculos para la interacción social con el exterior, diseñadas para imposibilitar la salida de sus miembros. Aquí la idea de prisión aparecería como un contexto en el que se habilita una serie de interacciones restringidas por los muros y las rejas de la arquitectura.

Althusser, desde una perspectiva marxista francesa, afirma que los aparatos represivos aseguran por la fuerza las condiciones políticas de reproducción de las relaciones de producción, con lo que no sólo contribuyen a su propia reproducción, sino que también aseguran las condiciones políticas para la actuación de los aparatos ideológicos del Estado (Althusser, 1990). Así, las instituciones revelan un estadio determinado de las relaciones de producción como una determinada correlación de fuerzas, además de ser los agentes de reproducción de un orden social. La mirada althusseriana nos obliga a poner el acento en el carácter político de las instituciones; nos habla de una dinámica, una reproducción de fuerzas que le ha dado su razón de ser a las instituciones y que al mismo tiempo las mantienen, las alimentan. Este proceso no sucede de manera mecánica ni espontánea; es necesario llegar al nivel de las prácticas, es decir, preguntar cómo estas instituciones se reproducen a sí mismas a través de las prácticas de sus miembros.

Según Mannoni (1983), la institución penitenciaria surge de la necesidad de la sociedad de control. Como toda institución, además de simbólica, es 'concreta y

real', su existencia es histórica, porque tiene un desarrollo en un tiempo y espacio concreto; es compleja, ya que en ella se desarrolla una serie de actividades diversificadas en relación con su objetivo.

Para dar cuenta de las prácticas y las dimensiones microscópicas de las relaciones de poder es necesaria la perspectiva de Michel Foucault, quien a través de su exposición en *Vigilar y castigar* (1976) dará cuenta de la existencia de unas prácticas sociales específicas, llamadas *disciplinas*, que precedieron a la construcción y arquitectura de la prisión:

La prisión preexiste a su utilización sistemática en las leyes penales. Se ha constituido en el exterior del aparato judicial, cuando se elaboraron, a través de todo el cuerpo social, los procedimientos para repartir a los individuos, fijarlos, distribuirlos espacialmente, clasificarlos, obtener de ellos el máximo de tiempo y el máximo de fuerzas, educar su cuerpo, codificar su comportamiento continuo, mantenerlos en una visibilidad sin lagunas, formar en torno de ellos todo un aparato de observación, de registro y de notaciones, constituir sobre ellos un saber que se acumula y se centraliza. La forma general de un equipo para volver a los individuos dóciles y útiles, por un trabajo preciso sobre su cuerpo, ha diseñado la institución-prisión, antes que la ley la definiera como la pena por excelencia.

Foucault pone el acento preciso en las relaciones que construyen la institución, no en la institución *per se*. Desde esta perspectiva es importante preguntar: ¿quién o qué decide la forma que se reparten, fijan o clasifican los individuos? ¿Qué tipo de educación reciben los individuos en esta institución? ¿Con qué propósito? ¿Qué se observa? ¿Qué se registra? ¿Qué se vigila? ¿Qué o quién acumula y centraliza el saber y el poder?

Foucault y otras autoras, como Angela Davis, advierten que quizá hoy nos dan vergüenza nuestras prisiones, en contraste con el siglo XIX que se sentía orgulloso de las fortalezas que construía en los límites y a veces en el corazón de las ciudades. A la sociedad decimonónica le encantaba esta nueva benignidad que reemplazaba los patíbulos. Se maravillaba de no castigar ya los cuerpos y de saber corregir las almas. Aquellos muros, aquellos cerrojos, aquellas celdas figuraban una verdadera empresa de *ortopedia social*, similar a la que ocurría en las escuelas, los cuarteles, los hospitales.

La cárcel en la sociedad contemporánea y en la historia, ha existido como un espacio de aislamiento, segregación, represión, tortura; vigilante, castrante y agobiante; con la finalidad de separar a personas que han violentado la convivencia social. El hacinamiento en las cárceles, los ritos de bienvenida, el despojo de las pertenencias y del nombre, y la idea que se genera en cuanto a dejar de ser humano, aunados al maltrato que se da a los familiares, el cual violenta a las personas reclusas. Se trata de prácticas sociales que construyen la cárcel. A pesar de estas condiciones, las personas se mueven, aprenden a transitar y sobreviven.

Es posible pensar la institución carcelaria a través de los efectos de subjetivación que tiene en las personas presas. García (2006: 32) dice que “la alteridad de los presos es doble, puesto que se relaciona con la transgresión de la ley y su sanción; con la expulsión de esos individuos fuera del espacio social de la libertad y la normalidad”. De esta manera, la noción común de que “la prisión crea al delincuente” cobra nuevo sentido. El disciplinamiento de la institución penitenciaria, desde su arquitectura hasta el control constante del espacio y el tiempo de los reclusos, además de su fuerza de trabajo, entreteje una compleja red de vínculos que reposiciona a los *sujetos* en el entramado social. El sistema de justicia penal construye y da sentido a la “figura legal” del delincuente. El papel del delincuente o infractor es necesario para poner en marcha el mecanismo de significación del sistema penal que instituye el sentido de lo criminal. De manera que quien transgrede el código, incurre en un delito y por lo tanto merece ser castigado. Hacer evidente este significado revitaliza el código, haciendo funcionar la idea del delito como un signo de castigo, de forma que con esta moneda es con la que el delincuente paga su deuda a la sociedad. Aquí la prisión interviene en la corrección individual, es decir, una vez purgada la pena y asimiladas las disciplinas, el individuo está listo para ser reinsertado en su comunidad de origen.

La prisión aparece como el castigo “igualitario” que permite cuantificar exactamente la pena según la variable del tiempo. Hay una forma-salario de la prisión, que constituye una “evidencia” económica de lo que se establece como una reparación. Tomando el tiempo del condenado, la prisión parece traducir concretamente la idea de que la infracción ha lesionado a la sociedad entera.

Evidencia económico-moral de una penalidad que monetiza los castigos en días, meses, años, y que establece equivalencias cuantitativas: delitos-duración. Así, nos parece que la prisión es “natural” como es “natural” en nuestra sociedad el uso del tiempo para medir los intercambios (Foucault, 1976).

Ciudad dentro de la ciudad, la prisión es una realidad hologramática con respecto al mundo exterior (una especie de proyección), aunque con una sobreexposición de la excepcionalidad que en los demás ámbitos de la sociedad existe de manera atenuada (Calveiro, 2012). Aunque se etiquete institucionalmente como instancia de resocialización o reinserción, con claros fines reeducativos, es un dispositivo de neutralización de las disidencias, refuncionalización de los cuerpos y castigo de los condenados. La reintegración social se aborda como un “tratamiento” u *ortopedia social* sobre el recluso, para adecuarlo a la vida social de precariedad de la que proviene y a la que regresará, en condiciones probablemente peores.

La responsabilidad que asume la sociedad (cuando la asume) se agota en el tratamiento y la refuncionalización del sujeto, pero nunca en la consideración del fenómeno delictivo como producto de mecanismos sociales. La conducta delictiva se asume como un asunto de disfunción personal, vinculado en algunos casos con problemas sociales como la pobreza o la violencia criminal, pero frente a los cuales el sujeto ha adoptado un recorrido equivocado, ha elegido un “mal camino”. Es necesario que la sociedad asuma una responsabilidad mucho más radical en cuanto a las condiciones económicas, sociales y políticas que potencian el actuar ilegal de los poderosos y la criminalización de los pobres (Calveiro, 2012).

A través de Foucault podemos comprender que la prisión no ha sido en principio una privación de libertad a la cual se le delegó una función técnica de corrección; ha sido desde el comienzo una “detención legal” encargada de un suplemento correctivo o también puede entenderse como una empresa de modificación de los individuos que la privación de libertad permite hacer funcionar en el sistema legal. El encarcelamiento penal, desde el principio del siglo XIX, ha cubierto a la vez la privación de la libertad y la transformación técnica de los individuos.

Prisión y disciplina

Michel Foucault (1976) desentraña, a través de su llamada genealogía, el surgimiento de las formas de disciplina que se institucionalizarían en la prisión. Podemos pensar las disciplinas como tecnologías políticas y procedimientos, es decir, campos específicos de poder y saber que producen una subjetividad determinada a través de una estrategia de normalización caracterizada por el encierro. Este encierro comprende una gran variedad de formas y métodos para la corrección que van desde los trabajos forzados, los procedimientos médicos y el aislamiento hasta la educación. La prisión, en su nacimiento, busca someter a los desviados a la normalización, a la vigilancia vertical y constante de un aparato político.

Dicho aparato político tiene espacio de aplicación en el individuo: “El punto de aplicación de la pena es el cuerpo, es el tiempo, son los gestos y las actividades de todos los días; el alma también, pero en la medida en que es asiento de hábitos” (Foucault, 1976). El cuerpo y el alma, como principios de los comportamientos, son la materia sobre la que se propone la intervención punitiva. Los instrumentos para realizar esta intervención son formas de coerción, esquemas de coacción aplicados y repetidos: ejercicios, horarios, empleo del tiempo, movimientos obligatorios, actividades regulares, meditación solitaria, trabajo en común, silencio, atención, respeto, buenas costumbres. Lo que se trata de reconstituir con esta técnica de corrección no es tanto el sujeto de derecho que ha violentado los intereses fundamentales de un supuesto pacto social; por el contrario, es el sujeto obediente, el individuo sometido a hábitos, reglas, órdenes; a una autoridad que se ejerce continuamente en torno suyo y sobre él.

La materialidad de la prisión es instrumento y vector del poder; es una tecnología del poder sobre el cuerpo, incluso si no se apela a castigos violentos o sangrientos, aun cuando se utilizan métodos “suaves” que encierran o corrigen; siempre se trata del cuerpo, sus fuerzas, su utilidad, su docilidad, su distribución y sumisión. Podemos rastrear la materialidad histórica del cuerpo sobre aquellos a quienes se castiga, se vigila, educa y corrige, mediante procedimientos de castigo, de vigilancia, de pena y de coacción. Sobre esta referencia se construyen conceptos

diversos y se delimitan campos de saber como la psique, la subjetividad, la personalidad, la conciencia, etcétera.

El cuerpo está directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él; es una presa inmediata. Lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten al suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos. Este cerco político del cuerpo va unido, de acuerdo con unas relaciones complejas y recíprocas, a la utilización económica del cuerpo como fuerza de producción; su constitución como fuerza de trabajo solo es posible si se halla sujetado en un sistema en el que la necesidad es un instrumento político cuidadosamente dispuesto, calculado y utilizado.

El cuerpo solo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido. Este sometimiento no se obtiene únicamente por los instrumentos de la violencia o de la ideología. Foucault (1976) propone que puede existir un “saber” del cuerpo que no es la ciencia de su funcionamiento ni el dominio de sus fuerzas. Este saber —desde la perspectiva foucaultiana— podría llamarse *tecnología política del cuerpo*. Se trata de una microfísica del poder que los aparatos e instituciones ponen en juego y cuyo campo de validez se sitúa entre esos grandes funcionamientos y los propios cuerpos con su materialidad y sus fuerzas.

En toda sociedad el cuerpo está localizado en el interior de un entramado de poderes que le imponen coacciones, prohibiciones u obligaciones. Foucault (1976) da cuenta del proceso histórico por el que surgen poderes sobre el cuerpo en una escala de control infinitesimal que lo divide, ejerciendo una coerción débil, para apresar sus partes al nivel mismo de la mecánica: movimientos, gestos, actitudes, rapidez. Así mismo se establecen controles sobre la economía del cuerpo, sobre la eficacia de sus movimientos, sobre su organización. Esta modalidad de control implica una coerción ininterrumpida, constante, que vigila los procesos de la actividad antes que su resultado; se ejerce según una codificación que entreteje y articula minuciosamente el tiempo, el espacio y los movimientos. A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se le puede llamar disciplinamiento.

La perspectiva foucaultiana nos ayuda a estudiar la metamorfosis de los métodos punitivos a partir de una tecnología política del cuerpo donde se lee una historia cotidiana de las relaciones de poder. Así podemos mirar las prisiones como un campo disputado del saber, establecido por una racionalidad económica y política. Un ejemplo que concatena dichos vectores del poder es la Asociación Correccional Americana² (American Correctional Association, ACA), organismo originalmente semiprivado fundado en 1870 en los Estados Unidos de América, que cuenta con una sección en México. Este organismo de alcance internacional promueve los intereses del sector reuniendo a profesionales e industriales de la cárcel; constantemente realiza congresos en diversas partes del mundo en donde se ofrece una serie de servicios y productos como esposas con protección para las muñecas, armas de asalto, cerrojos y rejas a prueba de fallas, mobiliario para celdas, elementos cosméticos y alimentarios, sillas de inmovilización, uniformes de extracción para arrancar de sus celdas a los internos recalcitrantes, cinturones electrificados de descarga mortal, programas de desintoxicación para toxicómanos o de “rearme moral” para jóvenes delincuentes, sistemas de vigilancia electrónica de última generación, tecnologías de detección e identificación, programas informáticos para el tratamiento de datos administrativos y judiciales, sistemas de purificación de aire antituberculosis, así como celdas desmontables, camiones quirófano para operaciones de urgencia en el patio del penal y una variedad, en expansión, de certificaciones a través de internet. En pocas palabras, atestiguamos la expansión y profesionalización de un campo de conocimiento relacionado con lo penitenciario y el disciplinamiento de unos cuerpos seccionados, calificados y clasificados por una racionalidad corporativa.

Cabe mencionar que en septiembre de 2014 se llevó a cabo la primera sesión del consejo denominado “Sistema Penitenciario Mexicano por su Transformación” en el Museo Casa Chihuahua. James Gondles acababa de ser nombrado presidente de la ACA y compartió sus experiencias en el modelo penitenciario estadounidense.

² Sitio electrónico de la American Correctional Association, consultado el 20 de febrero de 2017: http://www.aca.org/aca_prod_imis/aca_member

“El norteamericano, de raíces mexicanas, reconoció lo logrado en Chihuahua en la materia como un modelo a nivel nacional, asegurando al alcalde Javier Garfio que es su primera vez en la ciudad, más no la última”.³ A lo que el recién nombrado (en ese momento) presidente de ACA Capítulo México, Eduardo Guerrero, respondió que “no se pretende americanizar las penitenciarías mexicanas, sino hacerlas más armónicas y eficaces, mediante un trabajo conjunto de sociedad y gobierno a fin de obtener mejoras en el sistema que permitan una óptima operatividad además de un espacio de reinserción social”.⁴ Aquí podemos observar la superposición de las relaciones del poder y del saber, en una constante tensión discursiva acerca de la operatividad y funcionamiento de las prisiones mexicanas en contraposición a la hegemonía penitenciaria estadounidense como modelo de referencia.

El poder disciplinario tiene como función principal enderezar conductas. No pliega uniformemente y en masa, sino que separa, analiza, diferencia, lleva sus procedimientos de descomposición hasta la que se da en los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio. Es un poder modesto, suspicaz, que debe su éxito “al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen” (Foucault, 1976: 6). El poder disciplinario desarrolla una arquitectura para permitir un control interior, articulado y detallado, que obra sobre aquellos a quienes abriga, transformándolos y conduciendo hasta ellos sus efectos.

Podemos encontrar la administración de estas disciplinas, su dirección y sentido, en la manera en que el reconocido penitenciarista mexicano Antonio

³ Sitio electrónico de la agencia noticiosa Frontenet.com, consultado el 20 de febrero de 2017: http://www.frontenet.com/_blog/Comienza-la-transformacion-del-sistema-p-1; Boletín electrónico de la Comisión Federal de Seguridad, consultado el 20 de febrero de 2017:

http://cns.gob.mx/portalWebApp/appmanager/portal/desk;jsessionid=5VnVVyTXKwhQnw nPnP2TnNLBlyKpXTkLKy184h3Q1wN1T2wncCvw!-1511987937?_nfpb=true&_windowLabel=portlet_1_1&portlet_1_1_actionOverride=%2Fboletines%2FDetalleBoletin&portlet_1_1id=1392245

⁴ Sitio electrónico de la agencia noticiosa El Observador.MX, consultado el 20 de febrero de 2017: <http://elobservador.mx/pub/7822>

Sánchez Galindo describe la llamada prisión de seguridad media en su texto “Seguridad pública y prisiones en México”:

Las instituciones de seguridad media advierten una concepción rigurosa, tanto en lo que se refiere a instalaciones como por lo que hace a personal e ideología sobre las que se desenvolverán sus programas de atención a los prisioneros, tanto en el ámbito procesal como en el ejecutivo penal. Estas instituciones deben tener ya una amplia faja de terreno que las circunde; encontrarse en lugares estratégicos no muy poblados, pero conectados con infraestructura básica (sistemas de agua, electricidad y vialidad, etc.); poseer de igual forma, elevadas murallas que circunden a las instalaciones en donde se encuentran los reclusos, estar rodeados por cinturones de seguridad restringidos en donde puedan transitar libremente vehículos de patrullaje; contener en su interior las instalaciones que reclama el tratamiento: ingreso, *observación, clasificación*, dormitorios y, en general, todos aquellos elementos que son necesarios para *lograr los fines de la pena y del proceso*. Estas instituciones son *semejantes a una pequeña ciudad* en donde, durante un tiempo que a veces puede ser muy prolongado, tendrán que vivir *adecuada y decorosamente*, dentro de un ámbito prescrito por los derechos humanos, grupos de presuntos delincuentes o penados. Estas mismas instituciones de seguridad media deberán estar reforzadas por personal adecuadamente *seleccionado, capacitado y actualizado en sus conocimientos; contendrán armamento disuasivo y represivo suficiente* y en buen estado y *caminarán sobre un régimen de clasificación estricta* (Sánchez Galindo, 2001: 634-635; cursivas agregadas por el autor de este texto).

En el discurso del ex funcionario público podemos rastrear elementos clave de las disciplinas sociales y de las tecnologías carcelarias. Por supuesto, cuando se habla de observación, se trata no de una comunicación cara a cara, sino jerarquizada, que establece una particular relación entre quienes son observados y quien observa; es de facto, un aparato que produce poder. Hay una incesante clasificación dentro de la institución tanto de quienes están presos como de quienes vigilan su comportamiento. Cada parte de la maquinaria realiza una función específica, pertenece a un lugar y puede circular por determinadas áreas. La disciplina atañe ante todo a la distribución de los individuos en el espacio; exige a veces la clausura, la especificación de un lugar heterogéneo y cerrado sobre sí mismo. Existe un principio de división elemental: a cada individuo su lugar y en cada emplazamiento un individuo. Evitar las distribuciones por grupos, descomponer las implantaciones colectivas; analizar las pluralidades confusas, masivas o huidizas. El espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos haya

que repartir. Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber cómo y dónde encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, vigilar en cada instante la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla; medir las cualidades, los méritos. Procedimiento para conocer, dominar y utilizar. La disciplina organiza un espacio analítico (Foucault, 1976). El efecto ortopédico sobre las almas de los condenados, asociado con la prisión, es descrito como “vivir adecuada y decorosamente”. Por último, hay una clara presentación de los saberes que han de seleccionar el qué, cómo, cuándo y dónde de cada individuo en el sistema penitenciario.

El momento histórico del surgimiento de las disciplinas abre paso a la formación de una política de las coerciones que constituye un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos. El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una *anatomía política*, que es igualmente una *mecánica del poder*, define cómo se puede hacer presa del cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica, así, cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles.

La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo, en términos económicos de utilidad, y disminuye esas mismas fuerzas en términos políticos de obediencia. En resumen, *disocia* el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una “aptitud”, una “capacidad” que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, convirtiéndola en una relación de sujeción estricta.

La prisión en el orden global neoliberal

La prisión como institución forma parte de un proyecto político amplio, continuado y en expansión que puede describirse o calificarse de diversos modos, entre ellos se encuentra el apelativo de neoliberal. Existen algunos consensos sobre sus formas y consecuencias; entre otras se mencionan las siguientes: sobreexplotación y flexibilización del trabajo, aceleración de flujos financieros, sobreacumulación de

capital, reducción del Estado que limita la aplicación de programas sociales, privatización de bienes y servicios, restricción de funciones públicas, control del desplazamiento de personas, régimen de austeridad fiscal; acumulación por desposesión, economía estatal orientada a mantener indicadores macroeconómicos estables, firma de tratados de libre comercio en condiciones desiguales para países con economías dependientes y, finalmente, crecimiento irrefrenable del capital criminal (Appadurai, 2007; Bauman, 2002, 2005, 2007, 2010; Calveiro, 2012; Fondevila, 2013; Giroux, 2002; González Casanova, 1988, 1996, 2004; Harvey, 2007; Lagrange, 2002; Lefebvre, 1969; Pérez Orozco, 2014; Piketty, 2014; Stiglitz, 2012; Wacquant, 2004; Wallerstein, 1991, 1996, 2005, 2007, 2001).

El escritor francés Loïc Wacquant (1999) habla de cómo se ven reflejadas estas características del neoliberalismo en el ecosistema penitenciario. En el libro *Las cárceles de la miseria* expone paso a paso la transición del llamado Estado social (o de bienestar) al Estado penal, cuya punta de lanza fue el viraje norteamericano al hiperencarcelamiento como principal política contra la pobreza. Augura el advenimiento de un *nuevo gobierno de inseguridad social* que unirá la “mano invisible” del mercado laboral desregulado con el “puño de hierro” de un aparato punitivo invasor y omnipresente. Así, las virulentas denuncias de la “violencia urbana”, la intensificación de la vigilancia del llamado problema de los suburbios, la creciente angustia suscitada por la delincuencia juvenil y su represión en aumento, el hostigamiento al que son sometidos los sin casa y los inmigrantes en el espacio público, los toques de queda nocturnos y la “tolerancia cero”, el crecimiento inexorable de las poblaciones carcelarias; el deterioro y la privatización de los servicios correccionales y el monitoreo disciplinario de los receptores de la ayuda pública forman parte del proceso por el que los gobiernos se rinden a la tentación de apoyarse en la policía, los tribunales y la prisión para refrenar los desórdenes generados por el desempleo masivo, la generalización del trabajo asalariado precario y el hundimiento de la protección social del Estado (Wacquant, 1999).

En la globalización, “la economía” —el capital; o sea, dinero y otros recursos necesarios para hacer las cosas— se desplaza rápidamente; lo suficiente para

mantener un paso de ventaja sobre cualquier gobierno territorial que intente limitar y encauzar sus movimientos. Aparece una nueva asimetría entre la naturaleza extraterritorial del poder y la territorialidad de la vida en su conjunto que el poder es libre de explotar y dejar librada a las derivaciones de esa explotación. Sacarse de encima la responsabilidad por las consecuencias es la ventaja más codiciada y apreciada que la nueva movilidad otorga al capital flotante, libre de ataduras; al calcular la “efectividad” de la inversión, ya no es necesario tomar en cuenta el costo de las consecuencias (Bauman, 2007).

Alberto Melucci (citado en Bauman, 2007: 77) sugiere que la influencia de las organizaciones supranacionales, al crecer velozmente, “ha tenido el efecto de acelerar la marginación de las áreas débiles y a la vez, de abrir nuevos canales para la asignación de recursos, alejados, al menos en parte, del control de los diversos Estados Nacionales”. Así mismo, G. H. von Wright dice:

Parece que el Estado nacional se erosiona, o acaso se extingue. Las fuerzas que lo erosionan son transnacionales. Puesto que los Estados nacionales son el único marco existente para los balances contables y las únicas fuentes efectivas de iniciativa política, la transnacionalidad de las fuerzas que los erosionan los excluye del terreno de la acción deliberada, resuelta, potencialmente racional. Tal como sucede con todos los factores que suprimen esa acción, esas fuerzas con sus formas y acciones están protegidas por la bruma del misterio; son objeto de conjeturas más que de análisis fiables.

Una de las múltiples consecuencias del proceso globalizador estriba en la progresiva “criminalización del globo y globalización del crimen” (Bauman, 2004: 88-90). Una parte considerable de los miles de millones de dólares, libras y euros que cambian de manos a diario procede de fuentes criminales y se halla destinada a fuentes criminales. De acuerdo con François Bernard (2002), “Nunca antes fueron las mafias tan numerosas, poderosas, bien armadas y prósperas”. La mayor parte del tiempo, la mayoría de los poderes ni son capaces ni están dispuestos a combatir las fuerzas criminales que con demasiada frecuencia disponen de recursos que ninguno de los gobiernos, por separado o conjuntamente, pueden igualar. Esta puede ser una de las razones por la que los gobiernos prefieren desatar la animosidad popular contra la pequeña delincuencia antes que involucrarse en

batallas probablemente interminables que obligarían a movilizar recursos incalculables.

En el orden global neoliberal, lo represivo opera como un poder que se ejerce mediante una organización reticular, sin un centro geográfico, pero con una fuerte concentración del poder que articula pequeñas elites públicas y privadas. Se constituye así una gran red represiva supranacional que se enlaza con las redes represivas nacionales. Esta red comprende tanto los circuitos represivos legales como los ilegales, que conecta o desconecta de acuerdo con sus necesidades. De esta forma puede operar en los distintos márgenes de la excepción sin dar cuenta de sus actos (Calveiro, 2012).

David Garland constata la transformación de las funciones del Estado, pasando de un modelo de “Estado social” de comunidad inclusiva a un Estado excluyente “de justicia criminal”, “penal” o de “control de la delincuencia” (Garland, 2001). La modalidad penal se ha vuelto más punitiva, más expresiva, más preocupada por la seguridad; mientras que la modalidad del bienestar, conforme va haciéndose más tenue, se hace más condicional, más centrada en el delito, más consciente de los riesgos. De modo que hoy es menos probable que los delincuentes se vean representados en el discurso oficial como ciudadanos socialmente desviados y necesitados de apoyo; por el contrario, son retratados como individuos culpables, indignos y peligrosos.

Loïc Wacquant (2004) sostiene la tesis de una “redefinición de la misión del Estado”; dice que este se retira de la arena de la economía para afirmar la necesidad de reducir su papel social a la ampliación y fortalecimiento de su intervención penal. En esta manera de abordar y gestionar la cuestión de la “seguridad”, Wacquant distingue tres fases: 1) la gestación, exposición y propagación del modelo penitenciario norteamericano, 2) su importación selectiva, a través de una tarea de traducción y adaptación al lenguaje cultural y al marco institucional de cada país, a cargo de los funcionarios públicos y los dirigentes políticos de los distintos estados receptores, y 3) la “academización” de las categorías de la penalidad neoliberal, teoría sostenida en investigaciones pseudo-eruditas hechas a medida para ratificar

la abdicación del Estado social y económico, y legitimar la promoción del Estado penal.

Ya no se espera de los Estados que realicen la mayoría de las funciones que antes se consideraban una de las razones de ser de las burocracias estatales nacionales. La función que más brilla por su ausencia, ya que ha sido abandonada por el Estado ortodoxo, o arrancada de sus manos, es la de mantener ese “equilibrio dinámico” que Cornelius Castoriadis (1996) describe como la “igualdad aproximada entre los ritmos de crecimiento del consumo y el aumento de la productividad”. La distinción misma entre el mercado interno y el global es cada vez más difícil de mantener en todo sentido. Sin embargo, el Estado ha conservado el “poder de policía sobre el territorio y la población”.

Así los límites y fronteras dentro del Estado se hacen más selectivos, excesivos, diversificados y difusos, a manera de lo que autores como Bauman llamarían “membranas asimétricas”, que permiten la salida, pero *protegen contra la entrada no deseada de elementos del otro lado* (Bauman, 2005). Buscar al enemigo público número uno entre los marginados, migrantes, refugiados, pobres que habitan los barrios y los campamentos en las periferias del sistema es considerablemente más oportuno y conveniente, pero sobre todo, menos molesto. Con más resultados y menos gastos, los distritos de la periferia repletos de carteristas y atracadores potenciales pueden usarse como campo de batalla de la gran guerra por la ley y el orden que los gobiernos libran con gran vigor y aún mayor publicidad, en tanto que no se oponen al subsidio ni al subarriendo a agencias de seguridad privada.

Diría el Subcomandante Marcos (1997) en un artículo publicado en *Le monde diplomatique* que

en el cabaret de la globalización, el Estado realiza un strip-tease y al final de la función solo le queda lo mínimo: el poder de la represión. Destruída su base material, anuladas su soberanía e independencia, borrada la clase política, el Estado nacional se convierte en un mero servicio de seguridad de las megaempresas... Los nuevos

amos del mundo no necesitan gobernar en forma directa. Los gobiernos nacionales están encargados de administrar los asuntos en su nombre.⁵

Pilar Calveiro (2012) sostiene la tesis de la superposición de dos formas de Estado que se constituyen paralelamente: el Estado de derecho y el Estado de excepción que da lugar a una duplicidad jurídica. Por un lado, como Estado de excepción, actúa permanentemente en relación con una parte de la población, definida como “enemigo” o “delincuente”, a la que se excluye por completo del Estado de derecho. En este escenario, el brazo del Estado se “alarga” para alcanzar con su violencia áreas —en términos geográficos, demográficos, legales— previamente excluidas de su potestad donde no actúa bajo el marco del derecho. Esta salida de los límites del derecho está sucediendo en forma permanente sobre delincuentes y terroristas, seres prescindibles cuyas vidas parecen irrelevantes y sus bienes, expropiables. Son vidas “menores” de las que el Estado puede disponer sin sanción alguna. Este proceso se estructura según grados diferentes de excepcionalidad: figuras de excepción dentro del derecho ordinario, legislación de excepción en paralelo y por fuera del derecho ordinario y, por último, prácticas ilegales, por las que nadie responde. Todas ellas instauran y naturalizan nuevas formas de la política y el derecho.

El caso de los guetos negros norteamericanos que Wacquant (2002) documenta, nos ofrece pautas para entender los procesos que se van extrapolando de las “instituciones totales” goffmanianas, como la prisión, a las organizaciones urbanas: existe una “encarcelación” del alojamiento público que cada vez más hace pensar en casas de arresto, con nuevas urbanizaciones de protección oficial para familias de rentas bajas cercadas dentro de un perímetro férreamente vigilado por patrullas de seguridad y controles autoritarios, es decir, registros aleatorios, segregación, toques de queda y recuentos de residentes; en otras palabras, procedimientos familiares para la dirección eficaz de una cárcel. Los guetos urbanos se encuentran a medio camino entre las cárceles y la ciudad libre; y cumplen el

⁵ Véase “The fourth world war has begun”, en *Le monde diplomatique*, consulta electrónica realizada el 24 de noviembre de 2016 en:

<http://mondediplo.com/1997/09/marcos>

papel explícito de un vertedero de residuos humanos. La prisión que encarnaba el ideal correccional de tratamiento de mejora y reinserción comunitaria de los internos dio lugar a un “almacén” racialmente dividido e infestado de violencia, dedicado únicamente a la neutralización de los desechos sociales mediante su aislamiento físico de la sociedad.

Las elites aseguran su extra-territorialidad de la manera más material: la inaccesibilidad física a cualquiera que no esté provisto del permiso. De acuerdo con Steven Flusty:

los espacios públicos son reemplazados cada vez más por espacios construidos y poseídos por entidades privadas (aunque frecuentemente con subsidios públicos), destinados a la congregación administrada del público, es decir, espacios para el consumo [...]. El acceso depende de la capacidad de pagar [...]. Aquí reina la exclusividad que asegura los altos niveles de control necesarios para impedir que la irregularidad, la imprevisibilidad y la ineficiencia entorpezcan el curso pacífico del comercio (Flusty, 1994: 15).

El territorio urbano se convierte en el campo de batalla de una guerra continua por el espacio, que a veces estalla en el espectáculo público de los disturbios en los barrios pobres, los choques rituales con la policía, las ocasionales incursiones de las multitudes que asisten al fútbol, pero que se libra diariamente bajo la superficie de la versión oficial pública del orden rutinario de la ciudad. Los impotentes y desdeñados habitantes de las áreas “separadas”, cada vez más marginadas y reducidas, tratan de instalar en las fronteras de su territorio, convertido en gueto, sus propios carteles de “prohibida la entrada”. Son intentos de presentar reclamos territoriales audibles y legibles, para seguir las nuevas reglas del juego territorial en el que todos participan con entusiasmo. Lejos de engendrar comunidades, las poblaciones locales son como haces de cabos sueltos (Bauman, 2007).

Un territorio despojado de espacio público brinda escasas oportunidades para combatir normas, confrontar valores, debatir y negociar. Los fallos del bien y del mal, belleza y fealdad, decencia e indecencia, utilidad e inutilidad, descienden de lo alto, de regiones en las que no penetra sino el ojo más aguzado; los fallos son inapelables, ya que es imposible dirigir preguntas significativas a los jueces, y ellos no han dejado dirección alguna y nadie sabe con certeza dónde viven.

La seguridad desde el estado y la función de las prisiones

Hughes Lagrange y Thierry Pech (2002) advierten además que, una vez que el Estado ha abandonado la mayoría de sus funciones económicas y sociales, opta por una “política de seguridad” (más concretamente, de seguridad personal) como eje de su estrategia orientada a la recuperación de la autoridad perdida y a la restauración de su relevancia protectora a los ojos de la ciudadanía. En los países ricos, se acusa directa o indirectamente a los migrantes de la inseguridad y de los temores difusos que emanan de un mercado laboral cada vez más precario. Los *quartiers* de los inmigrantes se conciben como criaderos de pequeña delincuencia, mendicidad y prostitución, responsables a la vez de la creciente ansiedad de los “ciudadanos normales y corrientes”. Aclamado por los ciudadanos que buscaban con desesperación las raíces de su incapacitadora ansiedad, el Estado, por débil e indolente que se mostrara en todos los demás terrenos, hace un alarde de fuerza a la vista de todos al criminalizar aquellos márgenes de la población más débiles y de vida más precaria, al diseñar políticas “de una mano dura” cada vez más estrictas y severas, al emprender espectaculares campañas contra el crimen, centradas en los residuos humanos que habitan los suburbios de las ciudades.

Wacquant señala una paradoja interesante:

La misma gente que ayer luchaba con visible éxito por “menos Estado” para dejar en libertad el capital y el modo en el que este usaba la fuerza de trabajo, demanda hoy arduamente “más Estado” con el fin de contener y ocultar las deletéreas consecuencias sociales de la desregulación de las condiciones de empleo y del deterioro de la protección social para las regiones inferiores del espacio social (Wacquant, 2004: 94).

El Estado social se convierte de manera gradual, aunque firme e implacable, en un “Estado con guarnición”, como lo denomina Henry A. Giroux (2002), quien lo describe como un aparato que cada vez protege más los intereses de las corporaciones transnacionales globales, al tiempo que eleva el nivel de represión y militarización en el frente doméstico. Se criminalizan cada vez más los problemas sociales. Giroux expone claramente que la represión crece y sustituye a la compasión. Los asuntos reales, tales como un restringido mercado inmobiliario o el desempleo masivo en las ciudades, como causa de la existencia de gente sin hogar,

de una juventud ociosa y de oleadas de drogadicción, son pasados por alto en favor de las políticas asociadas a la disciplina, la contención y el control.

La inmediata proximidad de grandes y crecientes aglomeraciones de “seres humanos residuales”, que probablemente lleguen a ser duraderas o permanentes, exige políticas segregacionistas estrictas y medidas de seguridad extraordinarias, con la excusa de salvaguardar del peligro “la salud de la sociedad”, el “funcionamiento normal” del sistema social (Bauman, 2004: 113). Las notorias tareas de “gestión de la tensión” y “mantenimiento de la paz social” necesitan ser llevadas a cabo por el sistema con el fin de sobrevivir y se reducen casi por completo a la rigurosa separación del resto de la sociedad de aquellas personas que son consideradas peligrosas, aunque también, prescindibles, sustituibles o intercambiables; a su exención del marco legal en el que se realizan las actividades vitales del resto de la sociedad y a su “neutralización política”.

David Garland (2001) nos ofrece un panorama bien delimitado de la situación general; según este autor las cárceles que en la era del reciclaje funcionaban como el último recurso del sector correccional, hoy se conciben de modo mucho más explícito como un mecanismo de exclusión y control. De manera que son los muros, no lo que sucede al interior de los muros, los que ahora se ven como el elemento más importante y valioso de la institución.

La intención de rehabilitar, reformar, reeducar y devolver al rebaño la oveja descarriada se apoya de forma tibia y exigua en la voz pública; cuando así sucede, se ve contrarrestada por un coro enfurecido que aúlla pidiendo sangre, con los principales diarios sensacionalistas en el papel de directores y los dirigentes políticos entonando todos los solos. Para el ex presidiario que goza de libertad condicional, el retorno a la sociedad es casi imposible y el regreso a la cárcel casi seguro. En lugar de guiar y facilitar el camino “de vuelta a la comunidad” (de la que fueron extraídos y expulsados), para los presos que han cumplido su condena, la función de los encargados de la vigilancia de las personas en libertad condicional consiste en mantener a la comunidad “a salvo” del perpetuo peligro, temporalmente dejado en libertad. En la medida en que sean objeto de algún tipo de consideración,

los intereses de los delincuentes condenados se conciben como esencialmente opuestos a los del ciudadano promedio (Calveiro, 2012).

Trabajo, bienestar social y apoyo familiar solían ser los medios por los cuales se reinsertaba o reeducaba a los ex presidiarios en la sociedad; con el declive de estos recursos, el encarcelamiento se ha convertido en una asignación a más largo plazo, de la cual los individuos tienen pocas esperanzas de salir. La cárcel se utiliza hoy como una especie de reserva, una zona de cuarentena en la que se pretende aislar al elemento criminógeno, segregando a los individuos presuntamente peligrosos en nombre de la seguridad pública.

La cárcel es un castigo severo y recurrente, tanto en los diversos regímenes democráticos como en los no democráticos; implica perder, al menos temporalmente, el ejercicio de derechos ciudadanos tan relevantes como la libertad de tránsito, el derecho a votar y ser votado, el derecho al trabajo, el derecho a la libertad de asociación, entre otros. También significa una restricción enorme a derechos como el de libertad de expresión, derecho de reunión y derecho a la privacidad. Por otro lado, las prisiones representan un alto costo al erario. Es claro que un proyecto político preocupado por el mantenimiento y proliferación de prisiones, así como la delegación de su administración a empresas privadas, descuida otros bienes públicos fundamentales, como educación, salud, infraestructura, entre otros.

La construcción de más prisiones, la pena de cárcel para un mayor número de delitos, la política de “tolerancia cero” y las condenas cada vez más duras y más largas se comprenden mejor si se consideran como parte de otros tantos esfuerzos por establecer un orden económico, político y social acorde con las condiciones y necesidades del gran capital en un mundo regido por directrices neoliberales. Si entendemos que cada sociedad determina los delitos y las faltas según el sistema hegemónico vigente, estas transformaciones en el ámbito del derecho, la justicia y las penalizaciones no son solo indicativas de lo que se castiga y cómo, sino también de ciertas funciones necesarias para el sistema (Wacquant, 2004).

Como dice Pilar Calveiro (2012), la consistencia del fenómeno, la funcionalidad del derecho y la justicia para orientarlo de manera consistente hacia

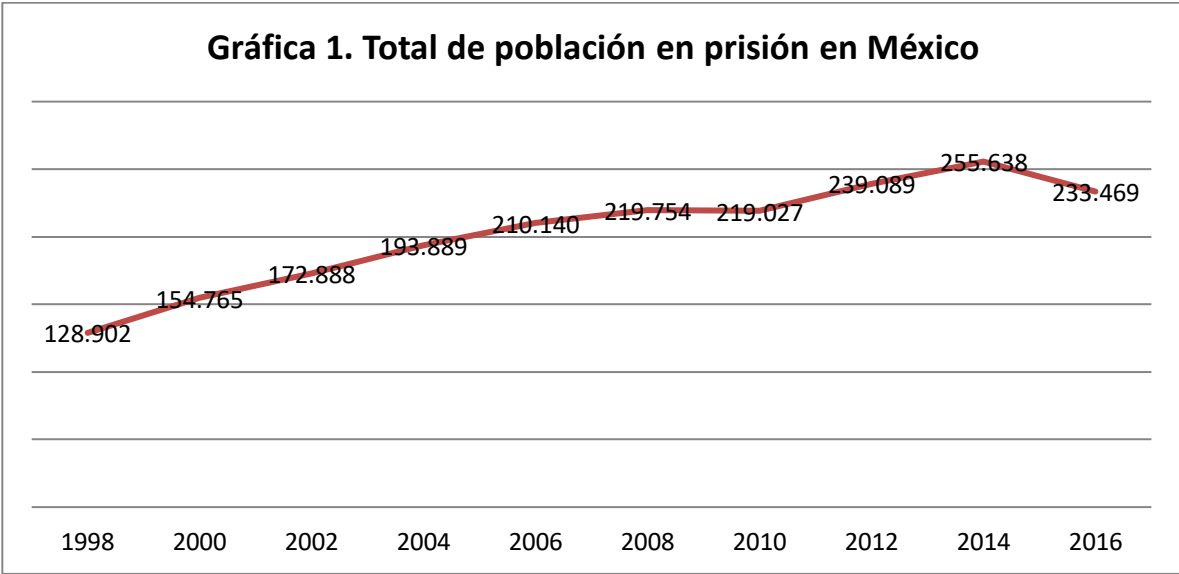
estas consecuencias perversas, ameritan una reflexión que intente responder por qué ocurre lo contrario de lo que supuestamente espera el sistema —la reducción del delito y la reinserción social— y cuáles son las ganancias que esto le reporta para mantener esa orientación en lugar de rectificar el rumbo. En otras palabras, cuál es la funcionalidad del mantenimiento y proliferación del crimen y, con él, de la extensión del sistema penitenciario para las formas actuales de la hegemonía.

La prisión en México

En México, la población penitenciaria ha ido en incremento de manera sostenida durante los últimos veinte años, a excepción de 2015 y 2016, como se muestra en la gráfica 1. Asistimos al confinamiento de cada vez más personas provenientes de los márgenes de la sociedad, por cada vez más tiempo y en condiciones degradadas que siguen empeorando, hasta las recientes reformas constitucionales del 2008 que derivaron en la transformación de todo el entramado institucional del sistema de justicia penal del país, cuyos efectos podemos constatar en el sistema penitenciario que ha optado por una política de “despresurización”, dadas las complicaciones que causaba y sigue causando su sobrepoblación; para el año 2014 personas vivían en prisión 258 337, aun cuando la capacidad de los 386 centros penitenciarios era únicamente para 202 743, lo que representaba una ocupación penitenciaria de 127.42%, es decir, se registraba una ausencia de espacios físicos para 55 595 personas.⁶ Esto representa una ocupación penitenciaria de 127.42%, es decir, se registra una ausencia de espacios físicos para 55 595 personas.. Leslie Solís, Sandra Ley y Nestor de Buen (2013) aseveran que en México usamos la cárcel intensiva e irracionalmente, dado que, en los códigos penales, 95% de los delitos tiene contemplada la prisión. En los hechos, no existen sanciones alternativas a la cárcel porque no existen los mecanismos ni la infraestructura para hacerlas operables. La opinión pública insiste en la cárcel como castigo ejemplar

⁶ Datos obtenidos del sitio electrónico, consultado el 31 de enero de 2017:
<https://www.asilegal.org.mx/index.php/en/home/10-contenido/316-la-reforma-constitucional-de-2008-oportunidad-para-judicializar-la-etapa-de-ejecucion-penal-y-mejorar-el-sistema-penitenciario>

para todo tipo de delitos, en consonancia con el discurso internacional sobre la criminalidad y la prisión, cuya punta de lanza encontramos en Estados Unidos. Sin embargo, en delitos menores y no violentos, otros mecanismos de sanciones pudieran ser más efectivos y menos onerosos en términos sociales y económicos.



Fuente: Elaboración propia con datos del sitio electrónico de la World Prison Brief, consultado el 30 de marzo de 2017: <http://www.prisonstudies.org/country/mexico>.

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), de 2007 a 2014, en México se contabilizaron 164 000 homicidios; de acuerdo con el Observatorio Nacional Ciudadano, México estuvo en primer lugar en el *ranking* mundial por el mayor número de secuestros en 2014, además de ubicarse entre los 10 países con mayor número de feminicidios por armas de fuego en 2015. Con base en la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública 2015 (ENVIPE), del mismo Instituto, se pueden resaltar los siguientes datos: a nivel nacional ocurrieron 41 655 delitos por cada 100 000 habitantes y se registraron 28 200 víctimas por la misma cantidad de habitantes durante 2014, es decir que 28.2% de la población fue víctima de algún delito durante ese año. En 2015, 73.2% de la población mexicana se sentía insegura. En algunos estados, el porcentaje fue cercano a 90: Estado de México (90.6), Tabasco (88.9), Tamaulipas (86.9). Como

respuesta a este escenario de criminalidad se establecieron, entre otras medidas, reformas legislativas, como el aumento de algunas penas; por ejemplo, el delito de secuestro que de 50 pasó a 90 años o la pena máxima de 50 que se elevó a más de 100 años cuando los autores sean integrantes de alguna institución de seguridad pública; de este modo quedó evidenciada una vieja fórmula del conservadurismo legislativo: el populismo punitivo (Documenta/Análisis y Acción para la Justicia Social A.C. *et al.*, 2016).

La aplicación de la prisión preventiva se mantiene en más de 40% de la población privada de libertad. En algunos estados, como Baja California Sur, Durango, Oaxaca y Quintana Roo, más de 60% de internos e internas no tienen una sentencia definitiva. La sanción más utilizada en sentencias condenatorias es la pena de prisión; en 2011, la pena alternativa (multa y reparación) solamente figuró en 3.6% de las sentencias y en 96.4% se aplicó prisión. La proporción de personas condenadas a menos de tres años de prisión fue de casi 60% (Solís, De Buen y Ley, 2013). Al ser presentada ante el Ministerio Público, 67.6% fue informada sobre el motivo por el cual la acusaban y sólo 19.8% pudo ejercer su derecho de contactarse con un abogado. Por otra parte 24.3% de esta población recibió amenazas o presiones para declararse culpable.⁷

De acuerdo con la información producida por el INEGI, a través de su Encuesta Nacional de Población Privada de la Libertad (ENPOL)⁸ de la población privada de la libertad, 68.1% tenía entre 18 y 39 años; 94.1% sabía leer y escribir, y 72.1% tenía estudios de educación básica.⁹ En total, para enero de 2018, hay 208 689 internos en dichas instalaciones, lo que representa un índice de población

⁷ Datos obtenidos del sitio electrónico, consultado el 30 de agosto de 2017:
<http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/encotras/enpol/2016/>

⁸ Ibidem.

⁹ Para el levantamiento de la ENPOL se visitaron 338 Centros Penitenciarios de los ámbitos federal, estatal y municipal en las 32 entidades federativas, con lo que se cubrió la totalidad de los centros habitados en el país. El marco muestral fue de 211 mil personas, de ellas, 5% fueron mujeres. La encuesta consideró una muestra total de 64,150 personas privadas de la libertad.

en prisión de 169 por cada 100 000 habitantes del territorio nacional.¹⁰ Del total de la población en condiciones de reclusión, 5.2% son mujeres, es decir, 10 832 lo que se traduce en un índice de 8.8 por cada 100 000 de la población nacional. La ENPOL estimó que 29.6% de la población privada de la libertad se encontraba en proceso de recibir sentencia. De este grupo, 68.9% está reclusa por delitos del fuero común, en tanto que 34% por delitos del fuero federal. El 27.6% está acusada por el delito de robo. De esta población, 43.4% lleva dos años o más al interior de un centro penitenciario mientras que 25.7% ha estado reclusa entre 1 y 2 años. De la población privada de la libertad, 31.9% se sintió insegura en el centro penitenciario donde está internado y 19.1% al interior de su celda. Durante su estancia en el centro penitenciario, 33.2% ha sido víctima de una conducta ilegal; la mayor proporción (89.2%), por robo de objetos personales, mientras que 5% fue víctima de algún delito sexual. Del total de centros penitenciarios, 157 se reportan como sobre-poblados y las condiciones de vida a su interior son degradantes.¹¹

De acuerdo a reportes realizados por la sociedad civil organizada existe una reincidencia de 15.5%, sin embargo, es muy probable que esta cifra subreporte el fenómeno de reincidencia, ya que no todos los delitos son investigados ni son sancionados. Asimismo, existe una amplia variación a nivel estatal respecto a este fenómeno: mientras que en la ciudad de México 35.2% de los detenidos son reincidentes, en Campeche sólo 6.5%, ya había sido procesado por algún otro delito (Solís, De Buen y Ley, 2013). Por otra parte, la ENPOL estima que, a nivel nacional, 25.9% de la población privada de la libertad en 2016, había enfrentado algún proceso penal anterior al que determinó su reclusión actual; mientras que 24.7% había estado reclusa con anterioridad en un centro penitenciario. De ella, 44.7% pasó más de dos años en libertad antes de volver a ser reclusa. Respecto del fenómeno de la reincidencia se registró que, a nivel nacional, 25.9% de la población

¹⁰ Datos obtenidos en el sitio electrónico de la World Prison Brief, consultado el 31 de enero de 2017: <http://www.prisonstudies.org/country/mexico>

¹¹ Comisión Nacional de Derechos Humanos, Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria 2015. Consultado el 11 de marzo de 2017: http://www.cndh.org.mx/Diagnostico_Nacional_de_Supervision_Penitenciaria

privada de la libertad en 2016, había enfrentado algún proceso penal anterior al que determinó su reclusión actual. Cuando revisamos esta cifra para los centros de reclusión que se encuentran en la Ciudad de México observamos que es significativamente superior a la media nacional: para el Centro Varonil de Reinserción Social Santa Marta es de 46.4%, para la Penitenciaría del DF es de 34.6 %, Reclusorio Preventivo Varonil Norte es de 52%, Reclusorio Preventivo Varonil Oriente 43.9%, Reclusorio Preventivo Varonil Sur 51.7%.¹²

En 2015, la ONU aprobó las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos —también conocidas como Reglas Mandela—, que actualizaron unos preceptos en materia penitenciaria originalmente establecidos en 1955. Una de las novedades incluidas en las Reglas Mandela consiste en reconocer que “los objetivos de las penas y medidas privativas de libertad son principalmente proteger a la sociedad contra el delito y reducir la reincidencia”.¹³ Para cumplir con ese propósito, estas reglas estipulan que deben existir programas, actividades y servicios de *educación, formación profesional, trabajo, salud y deporte* para garantizar la reinserción de los reclusos a la sociedad “de modo que puedan vivir conforme a la ley y mantenerse con el producto de su trabajo”.¹⁴

En México, el discurso sobre del sistema penitenciario ha cambiado a lo largo del tiempo. Originalmente (entre 1917 y 1965), el objetivo constitucional de la cárcel en México era la “regeneración” del delincuente, y luego (entre 1965 y 2008) su “readaptación social”. A partir de las reformas de seguridad y justicia de 2008 y de derechos humanos de 2011, el propósito del sistema penitenciario consiste (al menos enunciativamente) en lograr la reinserción social del sentenciado y procurar que no vuelva a delinquir. Para conseguirlo, el sistema debe organizarse sobre la base del *respeto a los derechos humanos, del trabajo, de la capacitación profesional, de la educación, de la salud y del deporte*.¹⁵

¹² Datos obtenidos del sitio electrónico, consultado el 30 de agosto de 2017:
<http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/encotras/enpol/2016/>

¹³ Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos (Reglas de Mandela), E/CN.15/2015/L.6/Rev.1, 21 de mayo de 2015, regla 4.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, art. 18.

Las cárceles mexicanas en su condición actual no son espacios propicios para llevar a cabo sus propósitos de reinserción y prevenir la delincuencia; no solo por el hacinamiento que muchas registran, sino también por la convivencia entre internos de distinta peligrosidad. El paso por la prisión, por breve que sea, marca, clasifica, margina a una importante cantidad de personas en el territorio nacional. Más de 60% de la población en reclusión purga penas menores a tres años por delitos no graves ni violentos, pero que ameritaron la respuesta más contundente y dura del estado mexicano (Solís, De Buen y Ley, 2013). Están además los miles de presos sin condena a quienes, aun sin haber sido declarados culpables y sin representar ningún riesgo para la sociedad, se les priva de libertad.

De acuerdo con el Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria (DNSP, 2015) de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), las prisiones en México son “espacios donde la corrupción, la extorsión, el abuso, la arbitrariedad, la desatención, la impunidad, así como el desprecio y maltrato generalizado hacia las internas e internos, son las notas comunes y características”.¹⁶ Según lo reportado, en los centros estatales, las deficiencias detectadas con mayor incidencia se refieren a la clasificación entre procesados y sentenciados, el hacinamiento, y la falta de actividades laborales y de capacitación para el trabajo. También se identificaron como deficiencias importantes la falta de personal de seguridad y custodia, así como la prevención y atención de incidentes violentos, es decir, no se llevan a cabo suficientes acciones para prevenir o atender incidentes como riñas, fugas, homicidios o motines.

En la mayoría de los centros visitados por la CNDH (130 de los 359 reportados en 2015) no se cuenta con algún programa para la prevención de adicciones y de desintoxicación voluntaria, prevalecen deficiencias en las condiciones materiales y de higiene de las instalaciones para alojar a los internos en las áreas de: COC, dormitorios, sancionados, sujetos a protección, cocina y comedor. Una constante es la falta de manuales de procedimientos de ingreso,

¹⁶ Comisión Nacional de Derechos Humanos, Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria 2015. Consultado el 11 de marzo de 2017:
http://www.cndh.org.mx/Diagnostico_Nacional_de_Supervision_Penitenciaria

traslado de internos, motín, uso de la fuerza, solicitar audiencia con las autoridades, presentar quejas, visita íntima, familiar, revisión de visitantes, de estancias, así como una deficiente difusión de la normatividad que rige el Centro hacia los internos. En algunos centros se observaron deficientes condiciones materiales y de higiene del área médica, así como una carencia de instrumental médico, de unidad odontológica, de personal para atender a los internos y de atención psicológica. De igual manera existen deficiencias en la elaboración, calidad y distribución de los alimentos y en la mayoría no contemplan dietas especiales para los enfermos que así lo requieren, tales como los enfermos de diabetes.

Una problemática reiterada, según la DSNSP, es la sobrepoblación, es decir la capacidad del Centro se encuentra rebasada por la población, lo que conlleva a generar problemas de salud y de seguridad, así como la falta de oportunidades para la mayoría de los internos, de los servicios y de las actividades tanto educativas, laborales, deportivas entre otras, que ayudan a la reinserción del interno. Una deficiente distribución de los internos aunado a la sobrepoblación da como resultado que en una parte importante de centros exista hacinamiento, con áreas que rebasan de manera importante su capacidad, es decir que en áreas donde deben convivir cuatro internos, se encuentran hasta treinta.

Uno de los retos que enfrentan muchos internos es la sobrepoblación de las cárceles mexicanas, derivada en parte de una escasa implementación de sanciones alternativas, combinada con el abuso del recurso de prisión preventiva. Por otra parte, la calidad de los servicios que reciben los internos es baja y las condiciones de vida son degradantes, lo cual dificulta su reinserción social. Por ejemplo, las violaciones a los derechos humanos de las personas privadas de su libertad —ya sean sentenciadas o en prisión preventiva— ocurren de forma cotidiana. Además, los protocolos del uso de la fuerza y de prevención de la violencia, así como los procedimientos para la atención de casos de tortura y/o maltrato, suelen ser insuficientes e incluso inexistentes. Finalmente, existe evidencia de que el personal de seguridad y custodia en las prisiones es insuficiente y no está debidamente capacitado ni bien remunerado. En algunos centros la CNDH observó áreas de privilegios, así como la presencia de objetos y sustancias prohibidas y de internos

que ejercen control mediante la violencia sobre el resto de la población (Documenta/Análisis y Acción para la Justicia Social A.C. *et al.*, 2016).

Es importante comprender cómo los ciudadanos viven la sanción carcelaria en términos de costos sociales. Además del gasto directo que el sistema penitenciario representa para el estado, es importante resaltar los costos que las personas privadas de la libertad, así como sus familiares y amigos, tienen que asumir como parte de las erogaciones asociadas a la vida en reclusión. Éstos incluyen costos evidentes como la pérdida del ingreso que el interno solía obtener cuando estaba fuera de la cárcel y la necesidad de pagar por bienes básicos en prisión, pero también abarcan costos menos visibles asociados a la corrupción y a la inseguridad que permean las cárceles, como lo son los pagos ilegales o cuotas a autoridades penitenciarias por obtener ciertos beneficios o la compra de protección pagada directamente a otros internos, entre otros.

Testimonios recabados de personas que fueron privadas de su libertad y de sus familiares durante 2012-2016 (Documenta/Análisis y Acción para la Justicia Social A.C. *et al.*, 2016), permiten sostener la existencia de una práctica de corrupción tolerada institucionalmente, por ejemplo, en el CERESO estatal 3 en Ciudad Juárez. Las entrevistas evidencian que personas no autorizadas pueden ingresar mediante el pago de sobornos; este mecanismo consiste en un pago sofisticado de soborno a través de internos, quienes a su vez hacen entrega del dinero a un tercer individuo, el que finalmente proporciona el monto al personal de custodia y a los mandos. Asimismo, los testimonios de familiares y ex internos señalan la existencia de una práctica conocida como *brinco*, nombre para designar la práctica de ingresar o “brincar” objetos restringidos mediante el pago de sobornos. Señalan los siguientes precios: 200 pesos para entrar comida, 1 000 pesos para ingresar una parrilla, 1 000 pesos para doce cervezas, 1 000 a 2 000 pesos para un calefactor, 1 000 pesos para una televisión, 5 000 a 10 000 pesos para un teléfono celular.

Mientras las personas permanecen reclusas, si se tiene la posibilidad de trabajo, lo hacen como mano de obra baratísima y en beneficio de algunas empresas que establecen contratos con los centros penitenciarios. Su magro salario se reparte para devolverle al estado el costo de su mantenimiento, así como para el

sustento de quienes dependen de él o ella económicamente, para la reparación del daño ocasionado por el delito y para un fondo de ahorro que se le entregará cuando salga en libertad. Hechas todas estas deducciones, lo que recibe para solventar sus gastos dentro de la institución es insignificante.

Como también sucede afuera de las prisiones, la escasez del trabajo y su precariedad empujan a los reclusos a las actividades ilegales, mucho más rentables para ellos, pero sobre todo al sistema. Así, la mayoría se acopla a la red de ilegalidades, a través de la venta y trasiego de toda clase de productos, que arrojan una importante cantidad de ganancias y “cuotas” para todo el sistema. No se puede afirmar que las “cuotas” llegan a la dirección de las cárceles, y seguramente eso depende de cada caso. Sin embargo, es un hecho que no se trata de un fenómeno desconocido y que tanto los guardias como los distintos niveles de autoridad participan de las redes y circuitos de este tipo de tráfico.

En el informe sobre la Privatización del Sistema Penitenciario en México (2016) realizado por un conjunto de asociaciones civiles con temas de trabajo a fines se exponen los resultados arrojados por grupos focales realizados con familiares de personas privadas de su libertad, mostraron la presencia de tráfico de drogas al interior del centro con la complicidad de las autoridades penitenciarias:

Ahí adentro de las prisiones hay movimiento de drogas, hay movimiento de todo, que el mismo gobierno lo hace todo eso, y el mismo gobierno lleva y le entrega a una persona para que estén al cargo de todo el negocio de ellos, y esa persona le fía a toda la gente que quiere y si no paga, el mismo gobierno va y los golpea para que paguen todo el dinero (Documenta/Análisis y Acción para la Justicia Social A.C. et al., 2016).

El hecho de que los presos recurran al tráfico ilegal para obtener ingresos que les permitan subsistir dentro de la prisión se asocia con las dificultades que se presentan para el trabajo de los reclusos. Planteado inicialmente como uno de los mecanismos de “readaptación” o “resocialización” del preso, se ha ido abandonado. La idea de lo laboral como procedimiento de rehabilitación está fuertemente conectado con la presunción de la desocupación, entendida como una suerte de “vagancia”, es el motor del delito. En realidad, el proceso es diferente, las distintas formas de la exclusión, que sumen a la persona en la pobreza extrema dejándola

sin alternativas de salida, la entregan como mano de obra barata y casi cautiva a las redes del crimen. Este ciclo no se interrumpe con la prisión, sino que se agudiza, tanto adentro como una vez que el detenido sale en libertad. La cárcel precariza aún más al trabajador, ya que lo marginaliza, lo hace menos aceptable para el mercado laboral y más vulnerable a las redes del empleo criminal cuando cumple se condena (Calveiro, 2012).

Típicamente el ingreso en la condición de detenido está acompañado por la pérdida del trabajo y la vivienda, pero también la supresión parcial o total de las ayudas y prestaciones sociales. Este empobrecimiento material sufrido no deja de afectar a la familia de la persona detenida y, recíprocamente, de aflojar los lazos y debilitar las relaciones afectivas con los allegados. Viene a continuación lo que el autor Loïc Wacquant (2004) llama “traslados dentro del archipiélago penitenciario”, que utiliza para denunciar los traslados arbitrarios de los presos dentro del sistema penitenciario; en los que existen gran cantidad de tiempos muertos, confiscaciones o pérdida de objetos y efectos personales, dificultades para tener acceso a los escasos recursos del establecimiento como el trabajo, la formación y los entretenimientos colectivos.

Ya sea con permiso o en libertad condicional o definitiva, la salida marca un nuevo empobrecimiento, por los gastos que ocasiona (desplazamientos, ropa, regalos a los allegados, sed de consumo, etcétera) y porque revela con brutalidad la miseria que la reclusión había puesto temporalmente entre paréntesis. En tanto institución cerrada que con demasiada frecuencia considera como secundarios los intereses, relaciones y afectos exteriores del detenido, en tanto lugar en que prevalece el tema de seguridad y que pone sistemáticamente los intereses del cuerpo social que se propone proteger por encima de los del detenido, la prisión contribuye activamente a precarizar las magras conquistas de una buena parte de la población carcelaria y a consolidar situaciones provisorias de pobreza.

Cabe decir que los efectos pauperizantes de la prisión no se limitan exclusivamente los detenidos y su perímetro de influencia se extiende mucho más allá de sus muros, porque la prisión exporta su pobreza al desestabilizar constantemente a las familias y los barrios sometidos a su tropismo. De modo que

el tratamiento carcelario de la miseria (re)produce sin cesar las condiciones de su propia extensión: cuanto más se encierra a los pobres, más certeza tienen éstos de seguir siéndolo duraderamente y, en consecuencia, más se ofrecen como blanco cómodo de la policía de criminalización de la miseria. La gestión penal de la inseguridad social se alimenta así de su propio fracaso programado (Wacquant, 2004).

Frente a los problemas del sistema penitenciario, una de las respuestas del estado mexicano ha sido proponer su privatización por medio de una estrategia de asociación público-privada. Uno de los argumentos para defender este esquema radica en los grandes costos que implica ampliar y mantener el conjunto del mencionado sistema. Sin embargo, la evidencia muestra que hay presupuesto estatal suficiente para el sector y que en la aplicación de los recursos ha existido un subejercicio en porcentajes importantes que rondan, por citar el ejemplo referente a 2013, el 40% del presupuesto. De acuerdo con el Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2013, el Órgano Desconcentrado de Prevención y Readaptación Social reportó un presupuesto ejercido de 10 163 847.30 pesos, inferior en 38.1% al presupuesto original de 16 415 421 pesos autorizados, y en 0.003% al presupuesto modificado de 10 164 235.90 pesos (Documenta/Análisis y Acción para la Justicia Social A.C. *et al.*, 2016).

El estado mexicano ha mantenido el discurso de falta de recursos para alentar la participación de grandes empresas que no necesariamente tienen experiencia en cuestiones penitenciarias, pero que han obtenido beneficios importantes de contratos de obra pública, incentivando a los más altos niveles de gobierno su participación en la construcción y servicios de centros penitenciarios, como lo realizó el secretario de Seguridad Pública, Genaro García Luna, durante la presidencia de Felipe Calderón, o el anterior Comisionado Nacional de Seguridad, Manuel Mondragón, en la presente administración.

Según Gustavo Fondevila (investigador del CIDE), la justificación del gobierno era que “el sector privado tiene más recursos para brindar mejores condiciones de alojamiento a los reclusos/as y contribuir a la reinserción de estas personas con menores costos económicos y sociales (prevención de reincidencia, motines y

fugas)”. Otro objetivo, según la entonces Secretaría de Seguridad Pública, era liberar de costos administrativos y monetarios al Estado para disponer de infraestructura carcelaria.¹⁷

A la luz de la experiencia comparada y de la documentación realizada en México, transitar hacia la implementación *de iure* de un esquema de privatización implica: costos económicos, corrupción, opacidad y falta de transparencia, así como de mecanismos de supervisión de la autoridad, ausencia de la sociedad civil en la construcción de la política penitenciaria, y violaciones a los derechos de las personas en condición de reclusión (Documenta/Análisis y Acción para la Justicia Social A.C. *et al.*, 2016).

En la audiencia otorgada a diversas organizaciones de la sociedad civil sobre la “Situación de las personas privadas de libertad en el Complejo Penitenciario de Islas Marías, México”, el 1 de noviembre de 2013, se señaló a la CIDH que la entonces Secretaría de Seguridad Pública (SSP) había concesionado a seis consorcios y empresas privadas,¹⁸ la construcción y operación de centros penitenciarios federales con una vigencia de 22 años, incluyendo servicios como lavanderías, comedores y mantenimiento. A decir de las autoridades mexicanas, esta política favorece el ahorro de 29% en la operación de servicios, además de la flexibilidad administrativa hacia este sector. El ex Comisionado Nacional de Seguridad, Manuel Mondragón, declaró, en 2013, que se seguiría bajo el mismo esquema con la iniciativa privada; que los constructores se encargarían de la operación administrativa e insumos, aunque la seguridad y custodia seguiría a cargo del Estado. Este modelo admitía pocas fallas y prometía superar aquellos problemas latentes en el sistema, al aseverar que “en ningún caso hay autogobierno ni manejo interno de estupefacientes ni violaciones a los derechos humanos [...] Todo se está

¹⁷ Fondevila, Gustavo (2013). Cárceles privadas en México. El Universal. Consultado en: <http://archivo.eluniversal.com.mx/nacion/209636.html>.

¹⁸ Entre estas empresas constructoras como Ingenieros Civiles Asociados, S.A. de C.V. (ICA), Promotora Desarrolladora Mexicana, S.A. de C.V (PRODEMEX), Grupo Tradeco, S.A. de C.V., Desarrolladora Homex, S.A.B. de C.V., Arendal, S. de R.L. de C.V. y Constructora y edificadora GIA+A, S.A. de C.V.

corrigiendo, porque no habrá ninguna violación a las garantías de nadie, ese es el compromiso”.¹⁹

Para comprender el proceso de privatización del sistema penitenciario mexicano en sus diferentes modalidades, es importante mencionar que como parte de la Iniciativa Mérida²⁰, una asociación entre Estados Unidos y México para combatir el crimen organizado y la violencia asociada a éste, así como para promover el respeto a los derechos humanos y el Estado de Derecho, aprobada por el gobierno estadounidense en 2008; existe un Programa de Correccionales que tiene por objetivo:

[...] Brindar apoyo al Gobierno de México para mejorar las capacidades del sistema penitenciario y poder desarrollar un manejo más eficiente de su población, así como propiciar reformas significativas en las prisiones federales, estatales y municipales, a fin de prevenir que las organizaciones criminales transnacionales operen desde dichos centros.²¹

Una de las principales metas de este programa es la obtención de la acreditación internacional por parte de la Asociación Americana de Correccionales (ACA, por sus siglas en inglés). Según información recolectada en reportes de actividades de la Iniciativa Mérida, así como en diversas solicitudes de acceso a la información y comunicados de prensa de entidades federales, hasta la fecha hay 14 centros estatales, cinco federales, tres para adolescentes y la Academia Nacional de Administración Penitenciaria (ANAP) que han recibido la acreditación de la ACA. En una entrevista al periódico *El Universal*, el 10 de abril de 2016, Eduardo Guerrero Durán declaró: “Estamos trabajando en la certificación de los penales. Este año van a quedar certificados todos por la Asociación de Correccionales de América.

¹⁹ Castillo, Gustavo (2013). “Se construirán otras diez prisiones de máxima seguridad: Mondragón”. *La Jornada*. Consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2013/03/25/politica/005n1pol>.

²⁰ Véase: U.S. Department of State, “Merida Initiative”. Disponible en: <http://www.state.gov/j/inl/merida/> (Fecha de consulta: 7 de junio de 2016).

²¹ Embajada de Estados Unidos en México (2014). “Iniciativa Mérida. Hoja informativa. Programa de Correccionales”, México D.F. Consultado en: <http://photos.state.gov/libraries/mexico/310329/july2014/Merida-Initiative-Corrections-Program-July-Spa.pdf>.

Tenemos nueve certificados y este año va a quedar el resto, incluyendo las oficinas centrales para convertirnos en el primer país que tiene todo su sistema penitenciario federal certificado por un ente extranjero (Documenta/Análisis y Acción para la Justicia Social A.C. *et al.*, 2016).

Es importante resaltar que los primeros centros acreditados del país fueron en Chihuahua en 2013 durante el mandato de Guerrero Durán, quien sigue siendo uno de los principales promotores de la acreditación de la ACA como estrategia para luchar contra el autogobierno en las cárceles. El día 7 de abril de 2016, en la audiencia “Derechos de las personas privadas de la libertad y privatización del sistema penitenciario en México”, el titular del Órgano Administrativo Desconcentrado Prevención y Readaptación Social (OADPRS) declaró haber renunciado al cargo de presidente de la ACA Capítulo México. Sin embargo, hasta el presente todavía aparece en el sitio de esta Asociación como miembro del *International Corrections Committee*. Resulta preocupante la doble posición de Guerrero Durán como comisionado de un órgano del gobierno federal (y anteriormente fiscal de Ejecución de Penas del estado de Chihuahua) y presidente del Capítulo México, así como miembro de uno de los comités de una empresa que cobra entre 8 000 y 19 000 dólares por cada acreditación.

Con un fundamento en la maximización de ganancias del capital privado, los modelos de privatización alimentan las visiones que apoyan las restricciones de derechos de las personas privadas de libertad en aras de la seguridad ciudadana. La crisis de seguridad, ligada a una política penal represiva, da como resultado un contexto de total vulnerabilidad frente a la oleada privatizadora en el continente americano, la cual apenas es perceptible a través de formas legales de concesión denominada “sociedades público-privadas”, “de iniciativa público-privada”, “paternariado público-privado” o mediante modelos de *leasing* o mixtos que están determinando el rumbo del sistema penitenciario en México. Estas iniciativas han sido impulsadas por autoridades federales, gobernadores y partidos políticos, por supuesto no auguran de ninguna manera atender las graves problemáticas relacionadas con el sistema penitenciario mexicano.

Modelo de Máxima Seguridad

En México, las prisiones de máxima seguridad funcionan en los Centros Federales de Readaptación Social (CEFERESOS), pero también existen módulos especiales de alta seguridad dentro de las cárceles de seguridad media. Su desarrollo data del sexenio de Miguel de la Madrid, que marca el giro neoliberal del Estado mexicano; pero ha continuado a lo largo del tiempo, especialmente en el sexenio calderonista. No es casual que haya sido entonces cuando se concibieron estos centros y cuando el problema penitenciario pasó a pensarse como política de seguridad nacional, alejándose del ámbito de la política social del Estado.

Como lo explica Wacquant (2004), la transición del estado podría resumirse como sigue: la desaparición paulatina del Estado económico, achicamiento del Estado social, fortalecimiento del Estado penal, dado que estas transformaciones están íntimamente ligadas entre sí y son, en lo esencial, la resultante de la conversión de las clases dirigentes a la ideología neoliberal, que lograron reducir las prerrogativas y exigencias de la colectividad frente al mercado, es decir, frente a la dictadura de las grandes empresas.

El concepto de las prisiones de máxima seguridad, está firmemente cimentado en las tecnologías que Foucault (1979) identificó como “disciplinas”: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. El modelo de máxima seguridad exagera y adapta dichas técnicas a través de las tecnologías digitales, de comunicación y arquitectónicas, constituyéndose en un campo de saber-poder disputado por profesionales, empresarios y políticos. Este modelo sigue principios específicos que lo acuerpan (Sánchez Galindo, 2001):

1) la separación tajante entre el personal de custodia y los internos, quienes no se deben dirigir la palabra más que para dar o recibir órdenes,

2) la fuerte restricción de las áreas ambulatorias, así como la prohibición de toda circulación de los reclusos que no sea individual y acompañada por un custodio,

3) la limitación del contacto de los internos con el exterior, incluidas las llamadas telefónicas,

4) la mínima comunicación de los internos entre sí, mediante un sistema de celdas individuales y escasas o nulas actividades compartidas,

5) la máxima restricción en los accesos a las instituciones, lo que dificulta la visita de familiares y abogados,

6) la máxima reducción de las actividades del recluso, en su mayor parte de carácter individual,

7) la máxima utilización de la tecnología de seguridad para la vigilancia,

8) el uso del armamento más moderno, tanto disuasivo como represivo, y

9) la ubicación en lugares estratégicos, separados de núcleos urbanos importantes, pero con una buena comunicación para facilitar el acceso en situaciones de emergencia.

Por su nivel de control radical de los espacios, los flujos y las comunicaciones, así como por el aislamiento al que se somete a sus ocupantes, la cárcel de seguridad máxima, a diferencia de las prisiones de seguridad media, es un sistema panóptico y celular (Calveiro, 2012).

Aunque en el discurso institucional se asegura que el modelo de máxima seguridad respeta a cabalidad los derechos humanos de las personas detenidas, no podría hacerlo aunque se lo propusiera, debido a que los principios con los que se estructura son abiertamente contradictorios a éstos. Seguridad máxima y derechos humanos se conjugan, según Sánchez Galindo, en la seguridad operacional de estos establecimientos, que está integrada por cinco aspectos que conforman una “cadena de protección”, cuyos eslabones serían:

- 1) La seguridad funcional atiende al diseño de los espacios del establecimiento, a la distribución estratégica de las distintas áreas de manera que permitan ordenar y controlar los movimientos en el interior del penal.
- 2) La seguridad estructural se refiere a la selección de materiales que garanticen la resistencia del dispositivo para lograr su aislamiento del exterior impidiendo fugas o cualquier ataque de agentes destructores como el fuego.
- 3) La seguridad instrumental comprende los dispositivos de vigilancia posible respuesta ante situaciones anómalas, es decir, son los responsables del sistema de vigilancia-alerta-defensa-ataque

- 4) La seguridad sistemática se refiere a la operación y funcionamiento del sistema. Se encarga del control de los flujos de las personas, de información y de órdenes adentro/afuera y adentro/adentro, mediante sistemas de acceso diferenciados, que implican diferentes tipos de circulación. Su principio rector consiste en limitar “al mínimo necesario el número de los tipos de canales de circulación”. “Que nadie (ni nada) circule por donde no debe circular”
- 5) La seguridad volitiva alude a la disposición del personal responsable para el desempeño de sus labores. Si bien poco desarrollado, sin embargo, este componente es absolutamente decisivo puesto que sin él ninguno de los otros funciona.

El objetivo de la maquinaria se orienta a la “neutralización” de los sujetos que contiene, mediante la intimidación y desestructuración de la persona detenida, pero sólo puede operar de esta manera si cuenta con la colaboración del personal que la maneja y con la voluntad política del Estado. Como hemos atestiguado, este dispositivo con todos sus controles, inversiones y tecnología; no es de ninguna manera infalible, la sabemos por las conocidas fugas de Joaquín Guzmán Loera “el Chapo”, quien logró el 19 de enero de 2001 fugarse del penal de Puente Grande, Jalisco; para luego ser capturado y fugarse de nuevo el 11 de julio de 2015 del penal del Altiplano en el Estado de México²², ambas penitenciarias están diseñadas bajo el modelo de máxima seguridad y son por supuesto vulnerables a la corrupción.

Modelo de Seguridad Media

Las instituciones de seguridad media son las que podríamos llamar clásicas, son las más comunes y en dónde se ubica la mayor parte de la población. Se trata de recintos amurallados, rodeados por cinturones de seguridad y a continuación por una amplia faja de terreno que las circunda, vigiladas desde torretas por personal armado. Tienen áreas específicas de ingreso, observación, clasificación, visitas y una serie de sistemas de control y vigilancia tanto para el ingreso y la salida como

²² Véase: Línea de tiempo: los 3 arrestos, 2 fugas y la extradición del “Chapo” Guzmán. Disponible en: <http://expansion.mx/economia/2016/01/08/linea-de-tiempo-los-3-arrestos-y-2-fugas-del-chapo-guzman>

para la circulación interna. En ellas los presos se alojan en dormitorios con acceso a áreas de circulación más o menos amplias, con espacios abiertos, canchas deportivas, un centro escolar y algún otro tipo de instalación, como capillas o gimnasios, según el caso (Calveiro, 2012).

De acuerdo con un estudio realizado por los investigadores Marcelo Bergman (Argentina), Gustavo Fondevila (México) y Carlos Vilalta (México) como parte del reporte sobre México en el marco del proyecto internacional de investigación “Poblaciones Carcelarias en Latinoamérica”²³; la población en reclusión es relativamente joven, la edad media al momento de su detención, tanto entre hombres como entre mujeres rondaba los 30 años de edad. No obstante, para el caso de ambos sexos la mayoría (una tercera y una cuarta parte respectivamente) fue detenida con menos de 25 años. El nivel de escolaridad de los reclusos no es bajo en el contexto nacional. La mayoría poseía una escolaridad similar a la media nacional, es decir, entre siete y nueve años de escolaridad, aunque sí es ligeramente inferior a la de la población en el Distrito Federal (10.5 años) y la del Estado de México (nueve años).

No se trata de personas desocupados o flojas; trabajan desde niños: el 32%, desde los 12 años o antes; el 60.7% entre los 12 y los 15 años, y el 92.3%, desde los 18 años o antes. Por su parte, el 97.3% había desempeñado algún empleo durante el mes anterior a su detención, más de la mitad como autoempleados, comerciantes o taxistas. Un mes antes de ser detenido 91.4% trabajaba y la mitad de éstos lo hacían por cuenta propia. De los trabajadores, 13.1% había laborado en la policía o en las fuerzas armadas. Esta proporción se ha reducido significativamente entre 2002 y 2013 (Azaola, Bergman, Fondevila y Vilalta, 2014).

El 72.6% de los internos reportó tener hijos. Uno de cada cuatro se fue de su casa antes de cumplir quince años. Cabe mencionar que esta cifra se incrementó significativamente entre 2002 y 2013, pasando de 22.2% a 32.6% lo que nos da un panorama de como la prisión se expande fuera de sus muros alcanzando a las

²³ Apoyándose en la Encuesta de Población en Reclusión aplicada en cárceles del Distrito Federal y el Estado de México en el año 2013. Esta encuesta se ha aplicado sucesivamente en tres ocasiones anteriores: 2002, 2005 y 2009.

familias de las y los reclusos. La dinámica familiar de las personas en reclusión no está exenta de sus complejidades, en la encuesta se reporta que el motivo más frecuente del abandono del hogar es la violencia intrafamiliar, este motivo también se ha vuelto el más frecuente conforme pasan los años. Uno de cada cuatro reclusos reportó la presencia de un adulto preso en el hogar de su niñez; igualmente se detecta una tendencia significativamente incremental entre 2002 y 2013, al pasar de 19.5% a 32.8%.

Con respecto a los datos demográficos, las encuestas mostraron resultados muy consistentes, cuando se presentan “tendencias nítidas de la primera encuesta a la tercera, aunque las diferencias sean relativamente pequeñas, en prácticamente todos los caso estas diferencias apuntan a un deterioro en lo que se refiere a las condiciones familiares, sociales y económicas en las que crecieron y se desarrollaron las personas que hoy en día están en prisión”, tendencia que debe llamarnos la atención si seguimos los argumentos de Wacquant (2004) sobre el uso de la prisión para el disciplinamiento de los sectores de la clase obrera reacios al nuevo trabajo asalariado precario.

La mayor parte de los reclusos lo son por delitos contra la propiedad (robo con violencia y robo simple) y sólo una minoría están presos por homicidio, secuestro o delitos sexuales. No obstante, se observan incrementos significativos en la proporción de sentenciados por secuestro, homicidio doloso y robo con violencia (tres de cada cinco por robo con violencia, lo que acentúa la tendencia captada en encuestas anteriores). Entre los recluidos recientemente, el 66.1% está preso por robo. Probablemente más de ocho de cada diez nuevos internos sentenciados lo son por robo y, a su vez, tres de cada cuatro de ellos, por robo simple. La mitad de los robos son por montos de once mil pesos o menos, y una cuarta parte tiene un monto de dos mil pesos o menos (Azaola, Bergman, Fondevila y Vilalta, 2014). Las cifras permiten apreciar que la composición de la población carcelaria difiere bastante de los autores de delitos graves y de mayor impacto sobre la sociedad. De acuerdo con Bergman (2012) no son los traficantes de mayor envergadura sino los comerciantes en pequeño, o probablemente consumidores que fueron detenidos con cantidades que apenas superaban las toleradas para el

consumo personal; de hecho, la mayoría de los delitos que se sancionan son de escasa gravedad y complejidad.²⁴

La proporción de reincidentes ha aumentado significativamente, es decir, ha empeorado entre 2002 y 2013, al pasar de 28.3% a 33.3%. Aproximadamente dos de cada cinco sentenciados había estado preso previamente o había estado internado en alguna institución para menores infractores. Ello pondría en evidencia que el sistema penitenciario, en lugar de acercarse al modelo de “rehabilitación”, “resocialización” o “reinserción”; se aleja; pero también que tiende a recapturar antiguos delincuentes. “Muchos internos manifiestan que existen un hostigamiento posterior [a su liberación] por parte de policías corruptos que, de acuerdo a su relato, les piden dinero o simplemente los vuelven a arrestar para cumplir con sus cuotas de detenidos” (Calveiro, 2012).

Los reportes de corrupción policial también aumentaron. Si en 2002, 36.9% de los reclusos reportaban que algún policía les pidió dinero o alguna pertenencia, en 2013 esta proporción se elevó a 46.1%. Los reportes de corrupción por parte de jueces se duplicaron entre 2002 y 2013 al pasar de 2.1% a 4.4%. Casi la mitad los reclusos reportó haber sido golpeado para forzarlo a declarar o para cambiar su declaración (Azaola, Bergman, Fondevila y Vilalta, 2014). Las conclusiones de la encuesta de 2009 sostienen que existe evidencia de que “los internos con mayor poder económico han sobornado a las autoridades para obtener de manera irregular beneficios de preliberación” (Calveiro, 2012).

Se puede concluir muy razonablemente, con Bergman, que en los centros penitenciarios “no se encuentran los delincuentes más peligrosos sino aquellos cuya detención ofrece menos dificultades. Esto ocasiona que exista un gran número de pobres en las prisiones, mientras que una elevada proporción de delincuentes profesionales queda fuera de ellas”, lo que suma el derecho diferencial una estrategia de castigo también deferencial (Bergman, 2004: 11, 18).

²⁴ Bergman, Marcelo (2012). La violencia en México: algunas aproximaciones académicas, Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13925007005>

Así como la persona que se enfrenta al sistema penitenciario puede evadirlo gracias a la corrupción principalmente de las policías, del Ministerio Público y de los jueces; una vez que ha ingresado en la cárcel sigue atrapada en una red de corrupción que va desde el pago por “favores” menores, como no asistir al pase de lista, hasta el tráfico de todo tipo de bienes y servicios legales o ilegales, permitido de hecho por la institución. La posibilidad de tener dentro de la prisión una vida relativamente digna o vivir un auténtico infierno pasa por las redes de corrupción que las controlan.

Un dato muy interesante es el siguiente: la mayoría de los reclusos no entiende lo que sucede en las audiencias y la proporción de aquellos que entendieron poco o que no entendieron nada también aumentó significativamente entre 2002 y 2013 al pasar de 56.0% a 76.4%, el conocimiento del procedimiento judicial es absolutamente limitado y opaco para quien atraviesa sus redes. Sin embargo, en seguimiento de la reforma procesal penal (Edomex), con el nuevo proceso hay mayor proporción de reclusos que entienden mejor lo que sucede en las audiencias. Uno de cada cinco entiende mucho lo que pasa, mientras que antes era uno de cada nueve. El porcentaje de aquellos que no comprenden nada se redujo de 35.3% a 14.9%. Otro dato importante es que, con el nuevo sistema, los procesados se sintieron mejor defendidos por su abogado (pese a que eventualmente fueron condenados). El porcentaje de los procesados que no se sintieron nada defendidos descendió de 42.3% a 32.4%, en beneficio del porcentaje de los que se sintieron muy defendidos, que pasó de 12.4% a 23.5% (Azaola, Bergman, Fondevila y Vilalta, 2014).

Buena parte de las carencias institucionales de las prisiones, que van en aumento²⁵, se suplen dentro de los reclusorios mediante la venta de numerosos productos legales e ilegales por parte de los mismos presos. Todos aquellos que venden algo dentro de una cárcel, desde un refresco hasta productos prohibidos como drogas o teléfonos celulares, deben pagar una “cuota” al personal de custodia

²⁵ Comisión Nacional de Derechos Humanos. Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria 2015. Consultado el 11 de marzo de 2017:
http://www.cndh.org.mx/Diagnostico_Nacional_de_Supervision_Penitenciaria

para poder desarrollar esa actividad. Cuanto más importante e ilegal es la veta, tanto mayor es la comisión que recibe el personal penitenciario por “tolerar” la mercancía que se introdujo a través de ellos mismos o con su venia. Cada año, sólo en las prisiones del Distrito Federal, las autoridades obtienen cerca de 1700 millones de pesos (alrededor de 140 millones de dólares) por cobro de cuotas ilegales a los internos y sus familias (Proceso, 1701: 10). El aumento de los cobros indebidos, se ha duplicado a lo largo de la década para el caso de las prisiones en el Distrito Federal y se han más que triplicado para el caso del Estado de México. Estos datos son reveladores de un incremento indudable en los índices de corrupción por parte del personal penitenciario (Azaola, Bergman, Fondevila y Vilalta, 2014).

Por su articulación y tensión con poderes institucionales internos y externos, las redes informales de poder son decisivas en la organización de la vida cotidiana de los internos. Se rigen en general por los principios y las jerarquías de las redes delictivas externas, pero son toleradas y aprovechadas por la institución. Ello hace que se articulen y entrecrucen dos normatividades: 1) la que opera entre los reclusos, con una marcada jerarquía delictiva, y 2) la institucional; ambas están plagadas de ilegalidades funcionales a un sistema que privilegia la acumulación sin límites. Se podría decir que las personas menos vinculadas a la gran delincuencia quedan doblemente presas: de la institución que garantiza el encierro físico y de las redes delictivas internas, asociadas con las institucionales, que controlan la vida cotidiana del penal, unas y otras propician el contacto con las mafias externas (Calveiro, 2012).

La persona detenida en prisión debe identificar y aprender los códigos de la misma, para moverse con sensatez a través de ellos y evitar que le perjudiquen, negándoles una libertad anticipada o cualquier otro beneficio. Diría Michel Foucault que “La prisión no puede dejar de fabricar delincuentes. Los fabrica por el tipo de existencia que hace llevar a los detenidos” (Foucault, 1976), empobrece, castiga, somete, utiliza y refuncionaliza a quienes atraviesan por sus muros, especialmente a los sectores marginados, no sólo en México, sino en el mundo.

Capítulo 2. Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social del Distrito Federal (PESCER): alcances y retos

Derecho a la educación y educación en centros de reclusión

A partir de la segunda mitad del siglo XX, de manera generalizada, tanto institucionalmente como fuera de las instituciones se reconoce que la educación es un derecho humano fundamental, esencial para ejercer todos los demás derechos. La educación promueve la libertad y la autonomía de las personas y los pueblos. Jurídicamente los estados reconocen que la educación puede generar importantes beneficios para el desarrollo de las naciones y los pueblos; sin embargo, millones de personas se encuentran privadas de oportunidades educativas, por múltiples y diferentes causas, una de las más recurrentes es la pobreza.²⁶

Para entender la centralidad de la educación, en este texto se recurre a la perspectiva de Pierre Bourdieu sobre los diferentes capitales, así como a sus procesos de reproducción y acumulación. Recordemos que el capital es trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o “incorporada”; cuando un agente o grupo se apropia del capital en forma privada o exclusiva, posibilita también la apropiación de energía social en forma de trabajo vivo o de trabajo cosificado (Bourdieu, 2001). Para este autor, el capital puede presentarse de tres maneras fundamentales: 1) el *capital económico* que es directa e inmediatamente convertible en dinero y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad; 2) el *capital cultural* que puede convertirse bajo ciertas condiciones en capital económico y resulta apropiado para la institucionalización, sobre todo, en forma de títulos académicos; 3) el *capital social*, que es un capital de obligaciones y “relaciones” sociales; resulta igualmente

²⁶ Información obtenida del sitio electrónico de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), consultado el 17 de mayo de 2017: <http://www.unesco.org/new/es/right2education>

convertible, bajo ciertas condiciones, en capital económico, y puede ser institucionalizado en forma de títulos nobiliarios. Bourdieu introduciría además el concepto de *capital simbólico* para hablar del capital (en cualquiera de sus formas) simbólicamente aprehendido, en una relación de reconocimiento y desconocimiento (Bourdieu, 2001).

Desde la perspectiva de la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron, el papel de la educación es el de reproducir la cultura, la estructura social y la económica a través de estrategias de clase relacionadas con las formas de capital. En su análisis de la sociedad francesa, estos autores detectan tres estrategias de clase diferentes en relación con la educación: la clase media invierte en cultura para mejorar su estatus social; la elite cultural intenta conservar su posición de privilegio y no perder estatus; mientras que la clase dominante en la esfera económica trata de reconvertir parte de su capital en capital cultural, consiguiendo títulos académicos prestigiosos que le ayuden a mantener su posición y le den estatus. De aquí la diferente función social de la educación en cada clase: la clase media intenta una orientación técnico-profesional de los estudios en detrimento de los tradicionales estudios humanísticos, la elite cultural los defiende y la clase económicamente dominante intenta vincular los estudios universitarios al mundo de los negocios y controlar así las *Grandes Écoles*, oponiéndose al igualitarismo. Cada clase social tiene su *ethos*, su conjunto de valores característicos, que determinan sus actitudes hacia la cultura y la educación. Este *ethos* tiene, por tanto, gran influencia en el ingreso y permanencia de los individuos en el sistema educativo, ya que condiciona los estudios del individuo antes de comenzarlos. Según Bourdieu y Passeron, los programas escolares tradicionales están cargados de contenidos humanísticos que no tienen en cuenta las exigencias profesionales del mundo laboral y favorecen a los estudiantes de clase con mayor nivel cultural y sobre todo lingüístico (Alonso Hinojal, 1991).

En su libro *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Bourdieu y Passeron ponen de relieve las desiguales probabilidades de escolarización y éxito en el rendimiento académico según la clase social de pertenencia. La igualdad formal que proclama el sistema, lee los privilegios sociales como si fueran méritos individuales.

Aun cuando se impute a la valía individual, son los privilegios sociales asociados con el origen de clase los que determinan el éxito escolar. “La influencia del origen social perdura a lo largo de toda la escolaridad y se hace especialmente sensible en los grandes virajes del recorrido escolar” (Bourdieu y Passeron, 1973, 38). Las actitudes culturales, en cierto modo, se heredan; así, los que viven desde su nacimiento en un ambiente cultural intelectualizado poseen una cultura afín a la escuela y la universidad, mientras que la cultura de las clases subordinadas es ajena, e incluso opuesta, a estas instituciones.

Posteriormente en su texto *La reproducción*, publicado seis años más tarde, Bourdieu y Passeron (1982) completan el análisis anterior tratando de mostrar cómo, desde el punto de vista de la institución, todo está dispuesto para el triunfo escolar de los que por nacimiento poseen la “alta cultura”. Desde esta perspectiva, la escuela por sí misma es considerada incapaz de producir cambio social. La educación se limita a imponer las pautas de autoridad y reproduce el orden social propio de la sociedad de clases, actuando como mecanismo de legitimación de las jerarquías sociales a través de las titulaciones. Y lo hace con una sutileza que es lo que explica su eficacia, pues como lo anterior no es percibido, la institución llega a contar con la adhesión de los sectores más desfavorecidos (Ávila, 2005). Rechazando la simplificación consistente en asimilar el aparato escolar a un reflejo inmediato de la organización social, y reconociéndole una relativa autonomía, los autores señalan los mecanismos concretos a través de los cuales la escuela reproduce la cultura dominante, establece las jerarquías y enmascara la realidad de las relaciones sociales: la *arbitrariedad cultural* y la de *violencia simbólica* (Subirats, 1977: 11).

El sistema educativo, por tanto, inculca, transmite y conserva la cultura de las clases dominantes, contribuyendo así a la reproducción de la estructura social y sus relaciones de clase, y enmascara esta función social creando la imagen o ilusión de autonomía y neutralidad, con lo que queda legitimado. La escuela sanciona y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales impuesto por una clase, pues el sistema de enseñanza presenta dichos valores y normas culturales de clase como

si fueran universales. Y los agentes educativos contribuyen a todo esto independientemente de sus intenciones e ideologías particulares (Ávila, 2005).

Desde el punto de vista jurídico, la educación se considera clave porque posibilita el acceso al capital simbólico necesario para el ejercicio tanto de los derechos civiles y políticos (considerados los derechos de la libertad) como de los sociales, económicos y culturales (concebidos como los derechos de la igualdad). Desde mi punto de vista, la educación puede ser un instrumento que permita a las personas que se encuentran social y económicamente marginados acceder al capital cultural de su comunidad para elaborar estrategias de resistencia ante las desventajas estructurales establecidas en un espacio y tiempo determinados.

El derecho a la educación se basa en tres principios fundamentales: el de la igual dignidad de todos los seres humanos, el de la no discriminación y el de la participación democrática (Hevia, 2010). En la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el derecho a la educación (artículo 26) quedó estipulado en torno a estas tres afirmaciones centrales:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (Art. 26).

El derecho a la educación se ha materializado históricamente a través de leyes de escolaridad obligatoria puestas en marcha por la autoridad estatal correspondiente. Paulatinamente, los contenidos del derecho a la educación han ido transformándose en concordancia con los contextos políticos y económicos globales, de manera que hoy se entiende como el “derecho a aprender”. Se ha cambiado con ello el énfasis: del derecho a la “enseñanza” al derecho de “aprender”. En la IV Conferencia

Internacional de Educación de Adultos (UNESCO, 1985) se habla, por primera vez, del derecho a aprender. Este cambio ha sido muy importante porque significa que se ha pasado de un enfoque “formal” de acceso a la educación; a un enfoque sustantivo centrado en el aprendizaje (Hevia, 2010).

En la Primera Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990), se estableció que la educación debería tener como último propósito *satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje* de toda la población; necesidades que evidentemente no son las mismas para todos los países, dado que varían histórica y geográficamente. Esta concepción ha introducido otro cambio importante: se ha pasado del concepto de “*exponerse a las oportunidades*” (más centrado en las estructuras de oportunidades) al “*aprovechamiento de las oportunidades*” (más centrado en el sujeto que aprende). El elemento central aquí pasa a ser la *calidad del aprendizaje*, lo que hace más difícil entender, concretar y hacer exigible el derecho a la educación (Hevia, 2010).

A esta cualificación de la educación se refiere la segunda dimensión del derecho a la educación que contiene el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (Art. 26).

Una educación de calidad supone, o debería suponer, el apoderamiento de un capital simbólico que permita a las personas ejercer y exigir sus derechos, desarrollar su autonomía y mejorar su calidad de vida. Implica desarrollar una educación éticamente pertinente, orientada hacia los valores fundamentales, la capacidad de tomar decisiones en favor de los demás, el respeto a la diversidad cultural, la educación para la paz, la no violencia y el desarrollo sostenible.

La UNESCO, en 1960, aprobó la Convención Contra la Discriminación en la Educación, por medio de la cual los estados miembros se comprometieron a promover la igualdad de acceso a la escuela y de trato en los centros educativos. Esta Convención también sostiene que la selección de alumnos y la expulsión

basadas en sus características individuales o de sus familias son obstáculos para avanzar en la calidad de la educación. Además, se le reconoce a las “minorías étnicas” el derecho a sostener sus propias escuelas para educar a sus niños y jóvenes en su propio idioma, lo que posteriormente sería refrendado en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989) que trata sobre los derechos de los pueblos indígenas (Hevia, 2010).

La Conferencia Mundial de Durban se convocó en septiembre de 2001, expresamente con el objetivo de luchar contra la xenofobia, el racismo y todas las formas de discriminación. Allí se aprobó una resolución importante contra la discriminación que en nuestro continente ocurre en el ámbito de la educación contra los pueblos indígenas y afro descendientes. No sólo se trata de abstenerse de discriminar, sino de emprender acciones afirmativas orientadas a garantizar el acceso y permanencia en el sistema educativo de los grupos sociales y culturalmente discriminados. En ese mismo año, la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural declara que la diversidad cultural, en lugar de pensarla como un problema a resolver, debe ser considerada en el sistema educativo como un valor, como un recurso para el desarrollo, y como una oportunidad de crecimiento y de aprendizaje (Hevia, 2010).

El Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), concordante y complementario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, delinea aún más las obligaciones y compromisos contraídos por los estados parte, no sólo en materia de educación, sino extendidos a prerrogativas sociales, económicas y culturales. Así, desde el artículo 2°, párrafo primero, las naciones firmantes, entre ellas México, se comprometen a disponer de los recursos posibles, para lograr “progresivamente, por todos los medios apropiados [...] la plena efectividad de los derechos aquí reconocidos”, lo que significa que los gobiernos adheridos al PIDESC deben de tomar todas las medidas pertinentes para que de una manera gradual los derechos consignados sean ejercidos en su totalidad. *A contrario sensu*, los estados están impedidos para emitir y sancionar leyes que restrinjan o tengan un efecto regresivo en el avance o desarrollo alcanzado.

Es el artículo 13° del PIDESC el que regula el derecho a la educación: “la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre”. En su párrafo 2, inciso c, prevé la gratuidad en la educación superior. Esto es, de manera gradual, creciente, lo que debe reflejarse en la adopción de políticas públicas encaminadas a dicho objetivo. Lo contrario a esto, se entenderá como una medida regresiva, que impide el desarrollo pleno del derecho a la educación. Por lo tanto, una de las obligaciones del Estado en materia de educación consiste precisamente en salvaguardar y garantizar el acceso a la educación universitaria, sobre la base de la capacidad de cada individuo, sin discriminación por motivos económicos y procurando que, con el transcurso del tiempo, este nivel superior de enseñanza esté exento de pago alguno por derecho de inscripción. Cabe recordar que este instrumento internacional fue adaptado y abierto a firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General de Naciones Unidas el 16 de diciembre de 1966. El senado mexicano dio su aprobación al PIDESC el 18 de diciembre de 1980 y fue publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 12 de mayo del año siguiente (Sánchez, 2006).

Los instrumentos normativos de la UNESCO, ratificados y firmados por México, estipulan las obligaciones jurídicas internacionales del derecho a la educación. Estos instrumentos promueven y desarrollan el derecho de cada persona a disfrutar del acceso a la educación de calidad, sin discriminación ni exclusión. Estos instrumentos constituyen un testimonio de la gran importancia que los estados miembros y la comunidad internacional le asignan a la acción normativa con miras a hacer realidad el derecho a la educación. Corresponde a los gobiernos el cumplimiento de las obligaciones, tanto de índole jurídica como política, relativas al suministro de educación de calidad para todos y la aplicación y supervisión más eficaces de las estrategias educativas.²⁷

²⁷ Información obtenida del sitio electrónico de la UNESCO, consultado el 17 de mayo de 2017: <http://www.unesco.org/new/es/right2education>

Además de la Declaración Universal, son varios los instrumentos aprobados por la comunidad internacional para que los estados miembros lleven a la práctica una política de educación en y para los derechos humanos. Entre ellos se destacan:

- La Convención sobre la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (UNESCO, 1960).
- La Declaración de la 44ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, 1994).
- El Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la paz, los DDHH y la Democracia, aprobado en la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1995.
- El Plan Latinoamericano para la Promoción de la Educación en Derechos Humanos en octubre de 2001.
- La proclamación de la Naciones Unidas de la Década para la Educación en los DDHH (1995-2004).
- El Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos y el Plan de Acción para la Educación en Derechos Humanos 2005-2009.

En cuanto a la legislación interna del derecho a la educación en México, es sabido que desde sus inicios la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos proponía en su artículo 3º la libertad de enseñanza sin taxativa, con la prescripción de que continuara siendo laica y gratuita, impartida en los establecimientos oficiales (Gamas, 2001). Este artículo ha evolucionado con el transcurso del tiempo, y ha sido permeado por nociones ideológicas y políticas, dado que la educación de una población es una poderosa herramienta para poner en marcha proyectos sociales de diversa índole. Las más recientes transformaciones que han sufrido las instituciones del estado mexicano se asocian con lo que hemos denominado anteriormente gubernamentalidad neoliberal.

Tres son los pilares de las políticas educativas neoliberales en México: la descentralización, un manejo presupuestal de reducción de recursos con cambio en los criterios de asignación, y la evaluación estandarizada y del desempeño docente. Para justificar las reformas neoliberales a la educación, el argumento central de los gobiernos y los organismos financieros de dentro y fuera de los países

latinoamericanos es que los grandes sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y su producto es de baja calidad. De esto se deduce que la educación pública ha fracasado y que se justifican las políticas de reducción de la responsabilidad del Estado en la educación, presentadas como la única reforma posible (Puiggrós, 1998).

La periodización de las reformas en México se puede ubicar al menos en tres fases: las de primera generación abarcan de 1983 a 1993, de la crisis de 1982 al periodo previo a la firma del Tratado de Libre Comercio para América del Norte (TLCAN); la segunda generación de 1993 a 2008, de la firma del TLCAN a la imposición de la Alianza por la Calidad Educativa; y las de tercera generación están abiertas desde 2008, agudizándose a partir de 2012.

La última reforma a la educación y su normativa en México fue puesta en marcha el 10 de diciembre del 2012 por el presidente Enrique Peña Nieto cuando envió al Congreso de la Unión una iniciativa de reforma a los artículos 3° y 76° de la Constitución con la intención de dotar al Instituto Nacional de Evaluación Educativa de autonomía constitucional, crear un servicio profesional docente, crear un sistema de información y gestión escolares nacionales, promover las escuelas de tiempo completo, comenzar a avanzar hacia la autonomía escolar y prohibir los alimentos no nutritivos.

En este contexto nacional sobre el derecho a la educación en México tenemos que en materia de Educación Superior, entre las transformaciones fundamentales que han afectado, desde fines del siglo XX, a las Instituciones de Educación Superior (IES) está la mercantilización de la educación y de sus “productos”, así como la descalificación continuada de aquellos principios que acerquen el capital cultural de la Universidad a la mayoría de la población, entendido éste capital como el trabajo académico generado para y desde la sociedad civil, en la esfera de lo público (Ordorika y Lloyd, 2014); éste ha sido reemplazado por nociones prioritarias de responsabilidad individual y competitividad en el mercado. Dichas transformaciones han hecho énfasis en la rendición de cuentas, la flexibilización y las políticas de calidad; las importantes reducciones al financiamiento público; los intentos de profundizar y dar prioridad a la vinculación

con el mundo empresarial; así como la demanda de trabajadores capacitados para la economía global (Ordorika y Lloyd, 2014).

A la luz de los datos proporcionados por los estudios internacionales, en Iberoamérica existen hoy 4 000 universidades y, adicionalmente, cerca de otras 12 000 instituciones de educación superior (Brunner, 2012). Es difícil asimilar estas cifras, ya que introducen una suerte de ruptura con el concepto tradicional de universidad como institución selectiva, centro de excelencia, hogar de la alta cultura y sede de la *intelligentsia* académica, un grupo siempre minoritario y excelso según se percibe a sí mismo.²⁸

En Iberoamérica, ahora hay mayor cantidad de instituciones privadas, tanto en la categoría de universidades como, especialmente, entre las instituciones no universitarias²⁹ de educación superior. La matrícula pública, en tanto, supera marginalmente a la privada, aunque en América Latina se reparte por mitades. Lo cual significa que en varios países —entre los cuales se cuentan Chile, Brasil, El Salvador, Paraguay y Perú— la masificación ha tenido lugar principalmente por la acción del sector privado. En otros casos, la expansión se ha producido básicamente en virtud del esfuerzo de los gobiernos y las instituciones estatales, como ocurre en Cuba, Bolivia, Uruguay y Argentina. Por último, en algunos países

²⁸ “El término *Intelligentsia*, como el concepto, es de origen ruso y fue inventada en algún momento entre las décadas de 1860 y 1870. No significa simplemente personas educadas. Ciertamente no significa meramente intelectuales como tales [...]. La pequeña minoría de personas que tuvieron acceso a la civilización occidental y leyeron libremente en lenguas extranjeras, se sentían relativamente apartadas de las masas; sentían que eran casi extranjeras en su propia tierra [...]. Los que entre ellos tenían conciencias sensibles fueron agudamente conscientes de una obligación natural de ayudar a sus semejantes menos felices o menos avanzados [...]. Esta gente gradualmente se convirtió en un grupo que sostuvo que hablar en público, escribir, dar conferencias, les imponía una directa y peculiar obligación moral (Berlin, 125-131).

²⁹ Comprenden dos tipos de instituciones, de acuerdo con Brunner: 1) Institutos profesionales, instituciones de educación superior que en el cumplimiento de sus funciones deben atender adecuadamente los intereses y necesidades del país, mediante la formación de profesionales con los conocimientos necesarios para el ejercicio de sus respectivas actividades; 2) Centros de formación técnica, establecimientos de enseñanza superior cuyo objetivo fundamental es el de formar técnicos idóneos con la capacidad y conocimientos necesarios para el ejercicio de las respectivas actividades.

el impulso ha sido combinado, estatal y privado, según puede observarse en Guatemala, Colombia, Ecuador, Honduras, México, Panamá y Venezuela (Brunner, 2012).

Como resultado de estas dinámicas de privatización y del crecimiento de la matrícula estatal con reducido gasto público, se multiplican, sin contrapeso en establecimientos de investigación, las instituciones puramente docentes en América Latina. Actúan como agencias de socialización, instrucción y certificación, produciendo personal técnico-profesional de manera crecientemente estandarizada y conforme a una secuencia bien organizada de actividades y entrenamiento. En la época de la educación superior masiva y en vías de la universalización de la educación terciaria, la mayoría de estudiantes cursan sus estudios superiores en institutos no universitarios y en universidades puramente docentes públicas o privadas, dado que estas instituciones menos selectivas —y por ende, de menor prestigio académico y social, con un menor costo unitario por alumno— son las únicas que están en condiciones de garantizar un acceso masivo, y en un momento dado universal, para estudiantes provenientes de hogares con menor capital económico, social y cultural. A ellas debemos que se hayan abierto las puertas hasta ayer cerradas hacia la educación terciaria, permitiendo el ingreso de un contingente cada vez más grande de jóvenes y adultos al dominio del conocimiento profesional y técnico hasta ayer controlado por una minoría (Brunner, 2012).

Estos cambios, que han sido impulsados a partir de una lógica hegemónica de gestión orientada hacia el mercado, han provocado resistencias tanto entre los grupos dominantes como entre los subalternos (Jessop, citado en Ordorika y Lloyd, 2014: 123). El conflicto resultante puede verse como una señal de la ya politizada arena de la educación superior. Entre las nuevas esferas de confrontación política están las disputas en torno a las medidas de acción afirmativa en Estados Unidos y Brasil; las protestas contra la exorbitante deuda generada por los préstamos estudiantiles en Estados Unidos, Gran Bretaña, Chile y Colombia; así como las reacciones en contra del paradigma de los *rankings* internacionales de universidades en América Latina y otras regiones. Los conflictos no se restringen a las instituciones públicas, ya que las universidades privadas también se encuentran

bajo la influencia del Estado, dependen en muchos casos del financiamiento gubernamental (Ordorika y Lloyd, 2014).

El cambio en la educación superior es resultado de relaciones de poder. Según Slaughter:

Puede resultar necesario concebir al Estado y a la educación superior como participantes de múltiples, y a veces enfrentadas, funciones simultáneamente. Por ejemplo, ambos, Estado y educación superior, son sujeto y objeto de disputa. Son escenarios de conflicto en los que diversos grupos intentan obtener la hegemonía ideológica; pero al mismo tiempo, para los miembros de grupos contrincantes, son también recursos para sus propósitos de movilización política en escenarios externos (1988: 245).

Las universidades no sólo participan en el conflicto político con el estado, sino que en sí mismas son instituciones políticas del estado y, como tales, desempeñan un papel fundamental en la disputa por la hegemonía. Estos conflictos han adquirido una renovada intensidad en la era de la globalización (Ordorika y Lloyd, 2014). Entre los procesos clave que afectan a las IES destacamos el nuevo énfasis en la rendición de cuentas y la eficiencia; la cultura de la evaluación; el decreciente financiamiento público de la educación superior, como parte de una degradación progresiva de la esfera pública; la mercantilización de la educación superior; así como la priorización de la capacitación de la fuerza de trabajo para la economía global del conocimiento respecto de la investigación.

Estas tendencias son impulsadas por los modelos hegemónicos de educación superior que dividen a las universidades en dos grupos desiguales: “la universidad elitista de investigación, autónoma y enfocada en el conocimiento y el prestigio”, cuyo modelo principal es Harvard, “y el de las instituciones de capacitación masiva, heterónomas y enfocadas en los montos económicos y las ganancias” (Marginson y Ordorika, 2011: 106), ejemplificado por el nuevo modelo de institución de educación superior con fines de lucro.

Lo que molesta y alborota a veces a quienes se identifican con los ideales y valores de la universidad *humboldtiana* —aquella que se precia de ser la expresión ética e intelectual de un Estado cultural (*Kulturstaat*) por medio del libre cultivo de la formación (*Bildung*) y la investigación— es la pérdida del *aura* que rodeó a la

educación superior al comienzo de los tiempos modernos. Así como otras cosas hasta entonces consideradas sólidas y consagradas, también las universidades han visto esfumarse su prestigio tradicional bajo la marea de la masificación y con su progresiva desvinculación de las redes del poder, la riqueza y la influencia (Brunner, 2012).

Naturalmente, hubo quienes tempranamente reaccionaron frente a esta transformación, percibiéndola como una amenaza para el carácter desinteresado de la universidad o bien para las jerarquías sociales y el orden cultural. Por ejemplo, Thorstein Veblen, uno de los padres de la sociología crítica, produjo en un famoso opúsculo de 1918 el primer ataque contra lo que hoy algunos denominan “capitalismo académico”; esto es, la comercialización y burocratización de la educación superior, con su secuela de rasgos mundanos, publicidad mercantil, predominio del pragmatismo, ánimo empresarial y afán de medir el trabajo académico reduciéndolo, decía él, “a una consistencia mecánica, estadística, con patrones y unidades numéricas, lo que genera en todo momento un trabajo superficial y mediocre”.³⁰ Por su lado, el humanista alemán Ernst Robert Curtius, proponía directamente en esos mismos años que “la más apremiante reforma universitaria” debía consistir en volver a cerrar las puertas abiertas a las masas “y en dificultar el paso hacia la universidad” (Brunner, 2012).

Luego vendría Abraham Flexner, quien en la década de 1930 reclamaba que las universidades modernas se estaban convirtiendo en muchas cosas a la vez: escuelas secundarias, institutos vocacionales, facultades pedagógicas, centros de investigación, agencias de capacitación; “esto y mucho más, simultáneamente”, se quejaba. Las veía envueltas en “cosas absurdas” e inconducentes. Sin necesidad, decía, “se abaratan, vulgarizan y vuelven mecánicas”, perdiendo su antiguo “carácter orgánico”. Lo más grave de todo —diría Flexner— es que estaban llegando a ser una suerte de “estaciones de servicio para el público en general” (Brunner, 2012).

³⁰ Thorstein Veblen (1918), *The higher learning in America: a memorandum on the conduct of universities by business men*, cap. VIII, disponible en: <http://www.ditext.com/veblen/veb8.html> Consulta: 27 de agosto, 2017

También aparecían en esa época críticas a las insuficiencias de la universidad debidas, se esgrimía, a la precariedad del entorno cultural en que se desenvolvían. Dos académicos chilenos, Yolando Pino y Roberto Munizaga, sugerían que el deterioro de la vida universitaria se debía en Chile a “cierta actitud de vulgaridad espiritual que, ascendiendo desde los sectores sociales ordinarios, se refleja en la cultura de las clases dirigentes del país”. Estos grupos, con un concepto demasiado tosco de lo útil y un dinamismo sin consistencia, decían ellos, crean un ambiente hostil para el cultivo de las ciencias y para los científicos, los que empezaban a ser mirados —lamentan ellos— con una “mezcla de incomprensión, superioridad, conmiseración e ironía”. Tal era la tensión que comenzaba a generarse en Chile, en las primeras décadas del siglo pasado, entre la república de las letras y la burguesía comercial (Brunner, 2012).

Por su lado, Clark Kerr, en su libro sobre los *Usos de la universidad* de 1963, publicado luego de haberse desempeñado él como rector de la Universidad de California en Berkeley, muestra que aun las mejores universidades públicas de investigación de Estados Unidos estaban convirtiéndose en lo que denomina *multiversidades*. Es decir, esa suerte de “estaciones de servicio para todo público” que Flexner había denunciado 30 años antes. Según Kerr, empezaba a crearse un nuevo tipo de institución: “ni realmente privada ni pública en realidad”, escribía; “ni enteramente del mundo ni completamente aparte de él. Única, en verdad”. Describía a esta institución única como inconsistente, formada por múltiples comunidades, con fronteras borrosas y permeables, dispuesta a servir a la sociedad de manera casi servil; dedicada a la igualdad de oportunidades, aunque internamente organizada como una estructura de clases; con intereses internos dispersos, incluso contradictorios; sin un alma sino con varias (sin saber a veces a cuál salvar). Compuesta por numerosas partes y piezas que podían sustraerse o adicionarse con escaso impacto sobre el todo, la *multiversidad* se asemejaría más a un mecanismo “unido por reglas administrativas y alimentado con dinero” que a una unidad orgánica (Brunner, 2012).

En medio de esas contradicciones, a partir de sistemas todavía no bien articulados, florece una educación superior a ratos caótica, más próxima a los

mercados que al templo, de espaldas a las tradiciones dentro de las cuales se generó la idea de la universidad moderna y el concepto de educación superior como vértice y culminación de los procesos formativos de las elites. Las universidades desempeñan un papel central tanto en la propagación de la agenda de las elites económicas, como en la organización de la resistencia ante ella (Marginson y Ordorika, 2011).

En este contexto general, en México tenemos un instrumento rector para la legislación en materia de educación superior: la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, cuyo objetivo, especificado en el artículo 1°, es “establecer bases para la distribución de la función educativa de tipo superior entre la Federación, los Estados y Municipios, así como prever las aportaciones económicas correspondientes, a fin de coadyuvar al desarrollo y coordinación de la educación superior”. Esto significa que el estado en sus tres niveles de gobierno retoma la obligación de atender las necesidades de la educación superior, asignando recursos suficientes para el desarrollo de la función social de las universidades. En el artículo 11°, el estado mexicano se compromete a apoyar las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura mediante la asignación de recursos suficientes para atender las necesidades de las instituciones de educación superior. Esto mismo es ratificado por el artículo 12, fracción IV: la federación realizará la función de “Apoyar la educación superior mediante la asignación de recursos públicos federales”. Es importante aclarar que estos recursos serán asignados dentro de las posibilidades presupuestales de la federación y según las necesidades de las universidades públicas para cumplir con sus objetivos; este precepto deja abierta la posibilidad discrecional de la asignación de recursos para estas instituciones, lo que fomenta la incertidumbre sobre el presupuesto con el que efectivamente se podrá contar para continuar con la función social encomendada. Asimismo, el artículo 21, en su segundo párrafo, permite que las instituciones de educación superior lleven a cabo programas con el fin de incrementar su presupuesto y ampliar sus fuentes de financiamiento. Por supuesto, esto no es un fundamento para cobrar derechos por matriculación en universidades públicas o abrir la puerta a la iniciativa privada para que aquella sea quien dicte los programas de estudio. Tomar ese tipo de medidas

significaría contravenir el principio de progresividad del disfrute de derechos sociales fundamentales (Sánchez, 2006).

En México hay voces que han expresado su desacuerdo con las universidades públicas y censuran los recursos públicos que les son destinados. Esas personas encuentran en las universidades públicas semilleros de inadaptados sociales con deficiencias académicas; consideran que es un desperdicio pagar con recursos públicos una educación deficiente (Zepeda, 2012). La crítica a las instituciones públicas está vinculada con el gasto de los recursos que contrasta con los pocos espacios para los estudiantes y la rigidez del currículo que, a decir de los organismos internacionales, es de escasa utilidad para la economía en general y para el sector productivo en particular. Visto en un mínimo de complejidad, se debe considerar que ni las universidades públicas ni las privadas proveen de los requerimientos del sector empresarial (Zepeda, 2012).

La universidad pública mexicana enfrenta retos derivados de las políticas neoliberales que ya la alcanzaron: la privatización y el adelgazamiento del estado; la descentralización y desconcentración administrativas, la fiscalización del gasto público, la aplicación de incentivos para incrementar la productividad de los trabajadores y debilitar al corporativismo, y la incorporación de técnicas gerenciales. Estos hechos se reflejan en la necesidad de rediseñar la operación de sistemas y procedimientos académicos y administrativos, modificar las estructuras de las instituciones, modernizar los sistemas y procedimientos de gestión y diseñar la operación de sistemas automatizados de información y registro (Ibarra Colado, 2007:8-9).

Sin embargo, es necesario poner en la balanza el protagonismo que llegó a tener la universidad pública en algunos periodos del siglo XX, en México, que le valió para construir un imaginario social donde se le vislumbra como un espacio democrático y democratizador de la sociedad, en lugar de un espacio para formar a los trabajadores de la globalización. Las funciones que estuvo desarrollando fueron, además de la académica (docencia, investigación y difusión de la cultura), las extra-académicas que cumple en tanto institución social: “ideológica y socializadora; de selección y movilidad social; política y económica” (Mendoza Rojas, 2001: 13)

Como hemos visto hasta el momento, ni las instituciones educativas — particularmente, las de educación superior— ni las instituciones penitenciarias están lejos de un modelo de gubernamentalidad que, entre otras cosas, tiene como principios rectores, los principios del mercado. La educación pública en los establecimientos penitenciarios, por lo menos en Latinoamérica, presenta una complejidad profunda; podemos describirla como una sumatoria de acciones dispersas, a veces improvisada por parte del estado; dichas acciones no escapan a las condiciones político-económicas del sistema penitenciario, caracterizado por el uso unívoco y excedido de la prisión como respuesta estatal ante el delito, el hacinamiento en los establecimientos penitenciarios, sumado al mal estado de la infraestructura, la violencia constante en los diferentes niveles de los sistemas penitenciarios, la lentitud de los procesos judiciales, que tienden a encerrar a las personas procesadas por periodos que no son acordes con una perspectiva de derechos humanos; la desatención de la diversidad de los grupos sociales encarcelados en situación de mayor vulnerabilidad (Scarfó, 2008: 111-112); todo ello engarzado con la demanda de sectores de la sociedad por una mayor seguridad y su correlato político en la demagogia punitiva, llamada comúnmente política de “mano dura” o “tolerancia cero”.

La educación pública en los centros de reclusión debe ser entendida “como el ejercicio de un derecho humano que apunta no al tratamiento penitenciario sino al desarrollo integral de la persona, al mejoramiento de su calidad de vida, a la formación profesional, a la posibilidad de acceder y disfrutar la cultura, a la posibilidad de realizar trayectorias educativas que permitan construir un proyecto de vida”, tal como apunta Scarfó (2008: 115). Por lo tanto, colocar a la educación al servicio del tratamiento penitenciario o como una estrategia curativa de readaptación, de reinserción o de resocialización, implica darle continuidad a un aparato disciplinario exhaustivo, creado en el siglo XIX, cuya función desde el comienzo ha sido una empresa de modificación ortopédica de los individuos, a través de la perpetua observación, la clasificación, fijación, distribución, registro y examen; que la privación de la libertad permite hacer funcionar en el sistema legal (Foucault, 1975).

En la propuesta preliminar de los criterios básicos de la Red Latinoamericana de Educación en Contextos de Encierro, Red-LECE (conformada a la fecha por 11 países que son: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Paraguay, Perú, Uruguay) se enfatiza que: “La educación para los privados de la libertad es un derecho humano a lo largo de toda la vida y no un beneficio carcelario. Es necesaria la inclusión de las personas privadas de libertad en los planes de gestión y ejecución de las políticas educativas públicas. El impulso de la articulación interministerial e interinstitucional en este ámbito es indispensable”. En esta misma propuesta se establecen como objetivos principales los de “impulsar políticas públicas integrales e integradas que favorezcan la atención de la educación en contextos de privación de libertad, concebida como un derecho a lo largo de toda la vida; intercambiar experiencias e informaciones, fomentar investigaciones y la cooperación técnica entre los países. Actuar como un interlocutor regional para el diálogo y la reflexión política con otras redes en el nivel internacional” (Díaz y Ariosto, 2010).

En marzo de 2008 se realizó el Encuentro Regional Latinoamericano de la Red-LECE, del cual se desprendió una serie de recomendaciones para la educación en contexto de encierro:

1. Los Ministerios de Educación y/o órganos gubernamentales similares deben asumir la responsabilidad de la política educativa en estos contextos en articulación con los Ministerios de Justicia o equivalentes.
2. Los gobiernos deben diseñar, implementar y evaluar políticas públicas integrales de educación y no solamente proyectos aislados.
3. Resulta imprescindible que los diferentes órganos y/o instituciones gubernamentales formalicen instancias de articulación con la finalidad de desarrollar políticas de educación integral y transversalizadas por género, raza, etnia, grupo étnico, religión y orientación sexual. Estas políticas deben contemplar las dimensiones de: salud, trabajo, desarrollo social, cultura, derechos humanos, deportes, participación política y ciudadanía, entre otros.
4. La educación formal y la educación no formal deben estar articuladas como parte del proyecto educativo de cada institución.

5. Es importante reconocer el protagonismo del sujeto privado de libertad en los procesos educativos sin que esto signifique sustituir la responsabilidad del Estado como garante de la educación. Este protagonismo debe ser valorado y reconocido de distintas formas: tales como, remisión de penas, estímulo cultural y económico entre otros.
6. Es necesario fortalecer la educación y valoración de los agentes penitenciarios, docentes y otros profesionales que trabajan en contextos de encierro desde una perspectiva de los derechos humanos, a fin de promover su rol de facilitadores en los procesos educativos.
7. Es necesario dar mayor visibilidad a la realidad de las instituciones de encierro propiciando la participación ciudadana en su transformación.
8. Es necesario fortalecer los vínculos de las instituciones de encierro con las universidades y las organizaciones de la sociedad civil para construir el lazo social.
9. Es necesario generar la producción sistemática de datos estadísticos y cualitativos de libre acceso con la finalidad de que aporten a la transparencia y a la definición de políticas públicas.
10. Resulta imprescindible reconocer a los niños que viven en las instituciones de encierro con sus madres como sujetos de derecho y facilitar su tránsito a las instituciones educacionales y recreacionales fuera de la prisión.
11. Es necesario desarrollar proyectos pedagógicos que faciliten la participación de la familia y la comunidad.
12. Dentro de las estrategias educacionales se recomienda la creación de bibliotecas, videotecas, y otros espacios culturales y recreativos.
13. Dentro del principio de la educación a lo largo de la vida se recomienda que se establezcan políticas que faciliten la continuidad y seguimiento de los procesos educativos a partir de la recuperación de la libertad.

Bajo este marco para la educación en contextos de encierro se crea el Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social del Distrito Federal (PESCER), hoy Ciudad de México, por lo que se perfila como un proyecto educativo muy específico orientado a mirar su labor desde el ejercicio de un derecho humano y la construcción de un proyecto de vida digna.

Proyecto educativo de la Universidad Nacional Autónoma de la Ciudad de México

El Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social (PESCER) del Distrito Federal, ahora Ciudad de México, es parte integral del proyecto de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), por lo que es necesario explicitar y comprender sus principales directrices y perspectivas sobre la educación superior, dado que de ellas se desprende el horizonte educativo del PESCER.

La Universidad de la Ciudad de México (UCM) fue creada el 26 de abril de 2001 por el Gobierno del Distrito Federal. El 16 de diciembre del 2004, la UCM obtuvo la autonomía por medio de la publicación de la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, aprobada por la Asamblea Legislativa del Distrito Federal (ALDF). Su misión y visión, sus objetivos, sus programas y planes de estudio, se enfocan prioritariamente a la formación de ciudadanos y ciudadanas con capacidad para analizar la realidad de manera crítica, de modo que comprendan multidimensionalmente los problemas sociales con conocimientos y herramientas científicas y humanistas suficientes para proponer soluciones viables, de alto compromiso y pertinencia. En febrero del 2010, el primer Consejo Universitario aprobó el Estatuto General Orgánico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y el 7 de mayo del 2010 inició sus trabajos la administración 2010-2014.³¹

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México tiene la encomienda de contribuir a la satisfacción de “necesidades apremiantes” en materia de educación superior. La UACM está orientada hacia los amplios sectores de la población de la Ciudad de México no han tenido la posibilidad de acceder a la educación superior. Decenas de miles de aspirantes no encuentran espacio en las instituciones que imparten este nivel educativo; otras decenas de miles de adultos de esta metrópoli,

³¹ Información obtenida del sitio electrónico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), consultado el 30 de abril de 2017:

<https://www.uacm.edu.mx/UACM/Historia>

que concluyeron la educación media superior y no han hecho estudios superiores, pueden ser considerados como un enorme rezago educativo. A la limitación de espacios en dichas instituciones se suman las dificultades originadas por su distribución urbana geográficamente inadecuada. La localización de la mayor parte de los planteles obliga a estudiantes y maestros a largos y penosos desplazamientos que impiden el debido aprovechamiento del tiempo dedicado al trabajo académico.³²

La creación de la Universidad de la Ciudad de México, en abril de 2001, responde al compromiso de contribuir a la satisfacción de esas necesidades. El gobierno de la Ciudad de México le encomendó ampliar las oportunidades de estudio, prioritariamente para los sectores que han carecido de ellas. Este proyecto de Universidad busca que cada vez más jóvenes y adultos tengan acceso a la educación superior para formar amplios sectores de población con este nivel educativo.

Para la UACM es fundamental dar apoyo preferente a quienes tienen mayores dificultades para satisfacer sus necesidades educativas, sin prejuzgar acerca de sus méritos. Desde su perspectiva institucional, el sistema educativo ha funcionado como un instrumento de reforzamiento de las diferencias sociales y no como un sistema de movilidad social; para contrarrestar este fenómeno, la UACM se compromete a dar apoyo a quienes más lo necesitan.³³

Desde el nacimiento del proyecto de la UACM se consideró la autonomía como principio inherente de la institución. El artículo tercero de nuestra Constitución Política establece que la autonomía universitaria comprende la facultad y la responsabilidad de una universidad de gobernarse a sí misma. La autonomía universitaria significa no solamente la exclusión de todo interés ajeno a la universidad en la organización y el trabajo de la institución, sino también la responsabilidad de que los universitarios instauren un autogobierno eficaz y responsable dentro de los marcos legales vigentes. La Ley de Autonomía de la

³² Ibidem.

³³ Op. cit., p. 18.

UACM ratifica esta responsabilidad y le asigna un cuerpo colegiado, el Consejo Universitario, en el cual deben estar debidamente representados los intereses legítimos de los elementos constitutivos de la institución: estudiantes y académicos. El artículo 19 de esa ley establece que la Universidad no puede afiliarse a algún conjunto único de ideas, ni a un único grupo de categorías y modos de pensamiento, por lo que no debe buscar la uniformidad, sino fomentar la diversidad, la discusión y el diálogo; para esto se garantizan la autonomía y las libertades de cátedra e investigación.

Un reto que debe atender la comunidad universitaria es hacer compatible el ejercicio de estas libertades con los requerimientos de los planes y programas institucionales. El artículo 7 de dicha ley, en su fracción VIII, otorga a los miembros del personal académico libertad no solamente para expresar sus ideas, sino incluso para incorporar formas de pensamiento diversas, poner en marcha nuevos cursos, nuevas áreas de trabajo que contribuyan al logro de los fines de la institución y a la formación humanística, científica, crítica, profesional de los estudiantes.

Así, la libertad de cátedra debe hacerse compatible con las necesidades e intereses de los estudiantes para completar planes de estudio coherentes y sólidos que conduzcan a una formación universitaria integral, al mismo tiempo que a una preparación profesional de alto nivel. Estos planes de estudio deben responder a las inquietudes intelectuales de los estudiantes, quienes dispondrán de una amplia libertad para elegir sus cursos y seguirlos de acuerdo con sus intereses y posibilidades.

La UACM, como proyecto educativo, se empeña seriamente en la innovación de métodos de enseñanza y aprendizaje, la aplicación de criterios modernos de diseño curricular, la atención personalizada a los estudiantes, la instauración de sistemas de evaluación eficaces y confiables, la estrecha vinculación de la docencia con la investigación, el uso de las herramientas avanzadas, el establecimiento de

mecanismos que le garanticen una relación efectiva con la sociedad para el conocimiento y la atención de los principales problemas sociales.³⁴

Los principales elementos que se plantean como parte del modelo educativo de la UACM se encuentran en el documento de la colección de apoyo académico titulado *El proyecto educativo de la UACM (2007)*.³⁵

- **Una educación centrada en la formación del estudiante:** El centro de acción y la razón de ser de la Universidad son las y los estudiantes. La institución asume su función de promover el aprendizaje y propiciar que el estudiante aprenda y aprenda a aprender, de modo que logre una formación universitaria y pueda continuar aprendiendo a lo largo de la vida.
- **Libertad de cátedra e investigación y profesionalización del trabajo académico:** Implica la discusión de las ideas en un marco de búsqueda y consideración de múltiples referentes y perspectivas para acercarse a los objetos de estudio. Significa generar las condiciones para que las tareas de investigación, difusión de conocimientos y el desarrollo de las tareas educativas tengan como eje principal las necesidades educativas de las y los estudiantes, del país y de la ciudad.

Para lograr lo anterior se proponen los siguientes principios y prácticas:

- a) El proceso educativo se centra en la comprensión, potenciando las capacidades de aprender y pensar, promoviendo la reflexión y el sentido crítico ante las distintas fuentes de información.
- b) Se fortalece el proceso de aprendizaje del estudiante proporcionándole atención personalizada y grupal, mediante el trabajo en el aula, asesorías y tutorías, procesos que van interrelacionados y se potencian entre ellos.
- c) Se resalta el carácter experiencial del aprendizaje, el cual contempla: implicación, compromiso y responsabilidad por parte de los estudiantes.

³⁴ Información obtenida del sitio electrónico de la Universidad Autónoma de la ciudad de México (UACM), consultado el 30 de abril de 2017:
<https://www.uacm.edu.mx/UACM/Mision-Vision#3868272-desarrollar-un-proyecto-innovador>

³⁵ Universidad Autónoma de la Ciudad de México (2007). “El proyecto Educativo de la UACM. Documento de apoyo académico”, Ciudad de México: UACM, tercera edición 2011.

- d) A través del trabajo colegiado de los docentes, se reflexiona sobre lo que enseñan, cómo lo enseñan, qué efectos tienen sus acciones en el aprendizaje de los estudiantes, y cuál es la relación de lo que enseñan con los aspectos epistemológicos y teórico-metodológicos de sus campos de conocimiento. De esta forma y mediante el registro sistemático se promueve el seguimiento y evaluación que favorecen la docencia.

La perspectiva del proyecto educativo de la UACM concibe un estudiante que participe activamente en su proceso de aprendizaje, por lo que requiere de una estructura de actividades con una baja carga de horas de clase, combinadas con una amplia cantidad de tiempo dedicado a investigar por su cuenta, es decir, un estudiante que construya el conocimiento en su práctica diaria. Los rasgos que caracterizan al modelo son:

- **Flexibilidad:** De manera integral, coherente, ordenada, sólida, con la asesoría de su tutor o tutora y con el objetivo de conducir a una formación universitaria integral y a una preparación universitaria de alto nivel, se permite a las y los estudiantes estructurar sus propios planes de estudio semestrales, determinar cuáles y cuantas materias cursar de acuerdo con sus necesidades, situación personal, capacidades y ritmos.
- **Flexibilidad curricular:** El estudiante tiene la oportunidad de construir su propia trayectoria académica de acuerdo con sus necesidades e intereses.
- **Flexibilidad en ritmos y duración de los estudios:** Las y los estudiantes pueden elegir su ritmo de estudio, de acuerdo con su preparación u ocupaciones. Por ejemplo, un estudiante puede tomar y asistir a dos materias en un semestre, pero a la vez, estudiar por su cuenta y tomar asesorías para presentarse a la certificación.
- **No especialización temprana:** La estructura curricular de la UACM responde en gran medida al propósito de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de formarse en una cultura amplia, científica y humanística, de tal modo que no se sientan atraídos por la especialización temprana y puedan aproximarse a perspectivas pluridisciplinarias. Las licenciaturas de cada colegio incluyen un ciclo básico común a todas y un ciclo superior, específico para cada licenciatura. En el ciclo superior es donde se abordan

los conocimientos de la especialidad disciplinaria, pero en un contexto que abre a los estudiantes la posibilidad de hacer trayectorias diversificadas que, al igual que el ciclo básico, permitan una integración de conocimientos de diversas disciplinas sobre objetos de conocimiento comunes. Esta forma de organizar los estudios de licenciatura permite posponer la especialización y superar la tendencia a devaluar o ignorar aquello que no pertenece a la propia especialidad; además, sienta las bases para comprender la interdependencia entre diversos campos de conocimiento y el potencial explicativo que aporta la integración de diversas perspectivas.

Otro de los grandes retos del proyecto de educación superior de la UACM es el de constituir una auténtica comunidad académica caracterizada por la participación de sus miembros en la procuración de objetivos y valores comunes, que responda al interés general de todos sus miembros y no sólo a intereses particulares. Es necesario, por tanto, que estudiantes y profesores centren su interés en la preservación e innovación de los conocimientos y de la cultura; que los estudiantes no pongan su interés principal en la obtención de certificados, calificaciones, títulos o diplomas; y que los profesores, sin renunciar a sus intereses laborales legítimos, tengan como motivación sustantiva el desarrollo del conocimiento, la formación de las nuevas generaciones, la difusión de la cultura y el servicio a la sociedad.³⁶

Desde el proyecto educativo de la UACM se asume que el interés legítimo de los académicos por obtener una remuneración satisfactoria no debe interferir en su actitud frente al trabajo y en la relación con sus colegas. Desde la perspectiva institucional de la UACM, el interés monetario ha tenido graves perjuicios en las instituciones de educación superior, por lo que se ha debilitado seriamente el sentido de comunidad. La organización del trabajo de los profesores en la UACM se propone evitar que éstos pongan su interés en estímulos económicos a la

³⁶ Información obtenida del sitio electrónico de la Universidad Autónoma de la ciudad de México (UACM), consultado el 30 de abril de 2017:
<https://www.uacm.edu.mx/UACM/Mision-Vision#3868273-constituir-una-comunidad-acadmica>

producción intelectual, pues dichos estímulos establecen una permanente rivalidad y competencia entre los académicos, que erosiona las relaciones comunitarias.

Por otra parte, el uso responsable de los recursos financieros de la institución se salvaguarda mediante el artículo 29, que establece que “la cuenta pública del año anterior de la Universidad será revisada por la Contaduría Mayor de Hacienda de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal”. La Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México establece otro mecanismo a través del cual la Universidad se obliga a informar debidamente a la sociedad acerca de los resultados de sus trabajos. El Consejo Social Consultivo al que se refiere el artículo 11 de la ley deberá analizar las actividades docentes, de investigación y desarrollo, difusión, de la cultura, extensión académica y prestación de servicios de la Universidad y colaborar con ella en acciones que contribuyan tanto al mejoramiento de la calidad y cobertura de los servicios, como a la satisfacción de las necesidades sociales. A través de este Consejo, la Universidad deberá estar comprometida con la comunidad, con un sentido de cooperación y el fin específico de brindar servicios sustentados en sus actividades académicas.

Desde la perspectiva con la que se construyó el proyecto educativo de la UACM, las instituciones de educación superior requieren consolidarse como entidades plurales y libres que gocen de plena autonomía, de manera que permanezcan orientadas al servicio de la comunidad, conscientes de su responsabilidad ante la búsqueda de soluciones a las necesidades y carencias de la sociedad, así como la difusión de la ciencia y la cultura.

En este marco institucional formal y educativo, se crea el Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social del Distrito Federal (PESCER), con el esfuerzo conjunto entre la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y la Secretaría de Gobierno del Distrito Federal, quienes a través de un convenio de colaboración interinstitucional firmado el día 13 de diciembre de 2004, acordaron ejecutar programas de educación superior, investigación, difusión

de la cultura y extensión universitaria en los centros escolares del Sistema Penitenciario del Distrito Federal.³⁷

Antecedentes y experiencias paralelas de las que abrevia el PESKER

La situación educativa en prisiones en la mayoría de los países latinoamericanos está centrada en la alfabetización y en la educación básica, debido al bajo nivel de escolaridad de la mayoría de las y los internos y al poco interés que se les otorga a las perspectivas educativas que consideran este proceso a largo plazo o como transversal durante la vida (Díaz y Ariosto, 2010). Las modalidades y las pedagogías se ajustan, en los mejores casos, a las necesidades de los adultos en prisión bajo el sistema escolarizado. “En la mayoría de los países de la región, la mayor parte de su oferta educativa está concentrada en programas de primaria y secundaria” (Rangel, 2008: 5). Se sigue pensando que la educación superior es poco importante y es considerada, en el peor de los casos, como innecesaria; en el mejor de los casos, como una opción para la reinserción o rehabilitación de los presos. Son pocas aún las experiencias de educación superior en prisiones y sus problemas más importantes son los de cobertura, acceso, infraestructura y condiciones materiales (Díaz y Ariosto, 2010).

En México han existido diversas experiencias de educación superior en contextos de reclusión; muchas de ellas están centradas en “facilitar” la obtención de títulos profesionales a las y los internos que se encuentran en proceso de titulación. Otras experiencias han sido poco documentadas de forma sistemática; algunas de ellas se pueden encontrar en los discursos e informes de inauguración o en las estadísticas de corte de una administración (Díaz y Ariosto, 2010).

Podemos encontrar que la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) ofrece la licenciatura en Ciencias de la Educación (dependiente de la Facultad de Ciencias Humanas) en el Centro de Readaptación Social “El Hongo”, ubicado en el municipio de Tecate, Baja California. Algunas de las características de esta

³⁷ Información obtenida del sitio electrónico del PESKER, consultado el 20 de marzo de 2017: <https://portalweb.uacm.edu.mx/uacm/pescer/es-es/antecedentes.aspx>

experiencia se expresan en su modelo educativo, cuyo propósito central es “cerrar brechas entre la Universidad y la sociedad”, así como “responder a las demandas de los sectores sociales en desventaja y a quienes tradicionalmente la educación superior no incluía, como es el caso de los adultos en reclusión” (Vázquez, Gallegos y Paz, 2009: 3). El total inicial de estudiantes inscritos/as en la licenciatura en Ciencias de la Educación fue de 24 internos/as (datos hasta septiembre de 2007); cuando en el CERESO había en total 3,206 internos. Los y las aspirantes a esta licenciatura tenían que cubrir una serie de requisitos de admisión de la UABC: certificado de estudios, presentación del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicas (EXCOBA)³⁸ y el pago respectivo por el concurso de selección. La operación e instrumentación académica consistió en la oferta de seis unidades de aprendizaje correspondientes a la Licenciatura en Ciencias de la Educación, a cursar en la modalidad de educación a distancia; los estudiantes contaron con antologías, recursos bibliográficos y acceso a la plataforma Blackboard Academic Suite (Díaz y Ariosto, 2010).

La experiencia de educación superior en Argentina: el Programa UBA XXII Extensión de Estudios Universitarios en la Cárcel

El 17 de diciembre de 1985 se firmó en Argentina un convenio entre la Universidad de Buenos Aires (UBA) y el Servicio Penitenciario Federal (SPF), ratificado dos meses después por el Consejo Superior Provisorio, mediante el cual se estableció la posibilidad de que las personas detenidas en establecimientos federales iniciaran o completaran sus estudios universitarios. La historia detrás del convenio, de acuerdo con Juan Pablo Parchuc, es la siguiente: empezó con una madre que pidió inscribir a su hijo, que se encontraba detenido en la cárcel de Devoto; en ese

³⁸ El Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA) se diseñó para evaluar las habilidades y conocimientos indispensables que se consideran básicos para que los y las estudiantes cursen con éxito los estudios de bachillerato y licenciatura. Este examen evalúa las nociones y no las precisiones del conocimiento, así como la comprensión y la aplicación de los aprendizajes que se adquirieron en la educación básica y media superior; se desarrolló con los criterios de validez y confiabilidad de todo instrumento de evaluación educativa.

momento, algunas autoridades sensibles a escuchar estas demandas de quienes se encontraban en situación de reclusión, durante el delicado proceso de recuperación de la democracia; un grupo de personas privadas de su libertad empezó a organizarse para poder hacer efectivo su derecho a la educación, para estudiar aquello que creyeran conveniente en su situación.³⁹ Al primer alumno se le sumaron dos compañeros y el trío se convirtió en el primer grupo de estudiantes de lo que hoy es el Centro Universitario Devoto (CUD) de la UBA. Estos alumnos, cuenta Marta Laferrière, siempre fueron por más. “Luego de cursar el CBC plantearon que querían estudiar Derecho y empezamos a armar una reglamentación mínima” en un trabajo que ella define como artesanal. A partir de la firma del convenio citado, desde 1986 se implementa este programa de estudios universitarios en cárceles.⁴⁰

La experiencia argentina sobre educación superior en cárceles ha sido especialmente importante y reveladora para otros modelos educativos en contextos de reclusión, por su historia de gestión, administración y operación, así como por los resultados obtenidos. En Argentina, por lo menos hasta 1986, “la educación mayoritariamente brindada [en la cárcel] se refiere a contenidos básicos sin especificaciones que atiendan a la calidad de adultos miembros de poblaciones vulnerables” (Salinas, 2002: 6).

Para 2015 participaban del Programa UBA XXII seis unidades académicas: Derecho, Ciencias Sociales, Ciencias Económicas, Ciencias Exactas y Naturales, Psicología y Filosofía y Letras, además del Ciclo Básico Común (CBC). Estas facultades ofrecen, de manera presencial, ocho carreras de grado y coordinan diversas actividades de investigación y extensión universitaria en centros universitarios y espacios educativos dentro de unidades y complejos penitenciarios

³⁹ Publicación electrónica 30° Aniversario del Programa UBA XXII, consultado el 8 de octubre de 2017:

revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/download/2285/1961

⁴⁰ Información obtenida del sitio electrónico del Programa UBA XXII de la Universidad de Buenos Aires, consultado el 8 de octubre de 2017:

<http://www.uba.ar/extension/trabajos/uba.htm>

federales ubicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en las localidades de Ezeiza y Marcos Paz.⁴¹

Para Marta Laferrière la idea siempre fue la de abrir un espacio donde se ejerciera el derecho a estudiar:

No queríamos simplemente que la gente se inscriba o entregarles material sino llevar la universidad a la cárcel, crear un espacio de libertad dentro de ella, un territorio, una embajada de la UBA. Las reglas del CUD son las de la universidad, estamos dentro de una cárcel, pero ese es un lugar de autogestión, de autodisciplina. Ese espacio muerto que es la cárcel se convierte en algo vivo.⁴²

El grupo inicial de trabajo identificó el ocio, el aislamiento, el individualismo, las condiciones materiales en las que se desarrollaban sus vidas en prisión como los elementos que empobrecían y degradaban su ambiente. “El grupo se propuso ir concretando y poniendo en práctica ‘un proyecto de vida’ de carácter global al interior del penal que ofreciera un polo de resistencia al proceso de degradación” Pegoraro (1996: 12). Las experiencias novedosas del Centro Universitario Devoto (CUD) y del Centro de Informática Aplicada a las Ciencias Sociales (CINAP), en las que participaron internos, funcionarios y docentes de la Universidad de Buenos Aires, contribuyeron a concretar un nuevo “proyecto de vida” gestado y planteado por los propios internos que posibilitó, en palabras de Salinas (2002: 9): “quebrar el círculo de marginalidad y desigualdad que muchas veces involucra a las personas privadas de la libertad, y generar espacios de emancipación”.

De acuerdo con el Informe Final del Seminario Educación en Contextos de Encierro,⁴³

Argentina es el primer país latinoamericano en haber introducido en una Ley de Educación Nacional (diciembre de 2006) el capítulo exclusivamente dedicado a “Educación en contextos de privación de la libertad”, elaborando los lineamientos

⁴¹ Publicación electrónica 30° Aniversario del Programa UBA XXII, consultado el 8 de octubre de 2017:

revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/download/2285/1961

⁴² Información obtenida del sitio electrónico del Programa UBA XXII de la Universidad de Buenos Aires, consultado el 8 de octubre de 2017:

<http://www.uba.ar/extension/trabajos/uba.htm>

⁴³ Documento en línea. Disponible en:

http://www.me.gov.ar/curriform/publica/informe_final_seminario07.pdf

sobre los cuales se fundamenta dicha política educativa y diseñando trayectos formativos en dirección del conjunto de actores que intervienen en este ámbito.⁴⁴

La experiencia de educación superior en prisión en Colombia

La actividad educativa en los establecimientos carcelarios y penitenciarios en este país se enmarca en el denominado Tratamiento Penitenciario. El Código Penitenciario y Carcelario decreta como finalidad del tratamiento penitenciario “alcanzar la resocialización del infractor de la ley penal, mediante el examen de su personalidad y a través de la disciplina, el trabajo, el estudio, la formación espiritual, la cultura, el deporte y la recreación, bajo un espíritu humano y solidario” (Toro Valencia, 2006: 49).

Desde esta óptica, “la misma norma jurídica ordena, a través del Código Penitenciario, Ley 65 de 1993, el ejercicio de la actividad como medio de redención de pena y actividad de tratamiento para la resocialización del interno y destina el Título VIII a reglamentar la actividad de educación y enseñanza”. De acuerdo con la normatividad, las instituciones de educación superior de carácter oficial presentarán un apoyo especial y celebrarán convenios con las penitenciarías y cárceles de distrito judicial, para que cada uno de los centros educativos se convierta en un Centro Regional de Educación Superior Abierta y a Distancia (CREAD), con el fin de ofrecer programas, con el previo visto bueno del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), que conducirán al otorgamiento de títulos de educación superior (Toro Valencia, 2006: 49).

Como en muchos otros países latinoamericanos, la educación y el trabajo constituyen en Colombia la base y el fundamento de la “resocialización” de las personas en reclusión. El programa de educación superior en los establecimientos carcelarios se desarrolla en el marco de la educación abierta y a distancia. Se

⁴⁴ “Capítulo XII. Educación en contextos de privación de libertad. Artículo 55. La Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución”.

adopta esta metodología porque responde a las condiciones de seguridad del centro carcelario, ya que no es necesario desplazar al interno a la institución educativa donde esté matriculado.

En 2006, en Colombia había 29 establecimientos carcelarios con estudiantes que cursaban algún programa de educación superior a través de los sistemas abiertos y a distancia pertenecientes a algunas de las universidades colombianas, lo que equivale a 21% del total de establecimientos penitenciarios del país. Había aproximadamente 141 internos inscritos en estos programas, de los cuales 42 recibían apoyo económico por parte del INPEC (Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario) hasta por 50% del valor de la matrícula; cabe aclarar que solo existe el registro detallado de estos 42 estudiantes que apoya el INPEC con relación a los datos acerca de la universidad en la que estudian, la carrera que cursan y el semestre en que se encuentran. De ellos, 17 estudian en universidades privadas, mientras que los 25 restantes se encuentran inscritos en universidades públicas (Toro Valencia, 2006: 95-96).

El mayor número de internos que cursan programas de educación superior se orienta hacia el estudio de la Administración (33.33%) en diferentes áreas: de empresas, de sistemas e informática, ambiental, de negocios, agropecuaria y de construcciones; 12 estudiantes (29%) han optado por diferentes opciones técnicas. Los programas de tecnologías que estudian son: en administración comercial y financiera, en producción agropecuaria, en electrónica, en administración financiera y bancaria, en gestión comercial y de negocios, en gestión ejecutiva y en obras civiles (Toro Valencia, 2006: 98).

Es importante decir que en el informe realizado por Toro Valencia (2006) se reporta que en la entidad no hay datos sobre deserción en educación superior y en general no existen datos sobre deserción educativa en el sistema penitenciario, ni se manejan indicadores de retención, aprobación, tiempo de egreso, etcétera. La sistematización de la información es de reciente aplicación y las bases de datos creadas recogen solo la información básica. De acuerdo con la autora, la experiencia en el medio, la observación y la vivencia empírica le permiten afirmar que la mayoría de los internos culmina sus estudios superiores en libertad, además

de que en general el desempeño de los estudiantes es bueno, aunque no hay datos consolidados a nivel nacional, pues el seguimiento del desarrollo del programa de Educación Superior en lo que corresponde a desempeño académico, se realiza en los establecimientos carcelarios.

La experiencia de educación superior en prisión en Venezuela

El acceso a la educación superior en las instituciones penitenciarias de Venezuela está garantizado por el estado venezolano, el cual establece el derecho a la educación superior observando los mismos estándares de “Disponibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad que son comunes a la enseñanza en todas sus formas y en todos los niveles” (Millán, 2005: 60).

La educación superior debe responder a las necesidades de los alumnos en distintos contextos sociales y culturales, y es preciso que los planes de estudio sean flexibles y los sistemas de instrucción sean variados, con la utilización incluso de sistemas a distancia.

Para garantizar la igualdad de acceso a los servicios públicos educativos que ofrece el estado, los sistemas de becas y subsidios se destinan a aquellos grupos menos favorecidos y se subraya la no discriminación como principio de toda actividad emprendida en el ámbito educativo. Sin embargo, a pesar de contar con todas estas “declaraciones y normatividades”, los servicios educativos en el sistema penitenciario venezolano tienen graves problemas, entre ellos: “la ausencia de régimen dentro de los penales [...], fallas en la formación del personal de custodia, ausencia de los servicios básicos y poca disposición del personal docente y la carencia o desvío de recursos para este fin” (Millán, 2005: 69).

Según la investigación de este autor, “el acceso a la educación superior en las instituciones penitenciarias de Venezuela” cubre solo 1.3% del total de la población privada de libertad (144 internos aproximadamente, datos del año 2005) y se encuentra en educación superior, “que se da principalmente a través del convenio de la Universidad Nacional Abierta-MIJ y el programa de Misiones Educativas que adelanta la Fundación Misión Sucre” (Millán, 2005: 78). Las personas privadas de libertad incorporadas al sistema de educación formal

mediante el convenio anteriormente citado pueden optar por las siguientes carreras: Administración y Contaduría, Educación, Matemáticas e Ingeniería. La Misión Sucre tiene la siguiente oferta académica: Administración y Gestión, Artes Plásticas, Comunicación Social, Construcciones Civiles, Diseño Integral, Educación, Electricidad, Electrónica, Estudios Jurídicos o Derecho, Geologías y Minas, entre otras.

Cabe señalar que no ha sido posible alcanzar los objetivos del Plan de Humanización del Sistema Penitenciario impuesto en octubre de 2004: “Las acciones para la asistencia educativa a las personas privadas de libertad, no ha sido posible alcanzarlas debido a la mala planificación y a la falta de inversión heredadas de las anteriores administraciones, por lo que se establecen otras áreas de acción prioritarias antes que las educativas” (Millán, 2005: 88).

Sobre el PESKER y su operación

El Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social en el Distrito Federal (PESKER) de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) es una de las primeras experiencias de educación superior presencial en reclusión.

El PESKER se puso en marcha el 18 de abril de 2005 en las instalaciones del Centro Femenil de Readaptación Social Santa Martha Acatitla (CEFERESO) y en la Penitenciaría Varonil del Distrito Federal; actualmente el programa opera además en el Centro de Readaptación Social Varonil Santa Martha Acatitla (CERESOVA), en el Centro Femenil de Readaptación Social Tepepan, en el Reclusorio Preventivo Oriente, en el Reclusorio Preventivo Sur y en el Reclusorio Preventivo Varonil Norte.⁴⁵

Este programa pretende desarrollar “herramientas para que el recluso no pierda la integración social y tenga la posibilidad de seguir estudiando en algún plantel educativo cuando salga libre”.⁴⁶ Para ello cobra vital importancia la formación

⁴⁵ Información obtenida del sitio electrónico del PESKER, consultado el 20 de marzo de 2017: <https://portalweb.uacm.edu.mx/uacm/pesker/es-es/antecedentes.aspx>.

⁴⁶ Ibidem.

presencial bajo el mismo modelo de educación y planes de estudio que se imparte en los planteles extramuros; de esta forma se trata de “enriquecer la vida del interno introduciendo nuevas temáticas en el proceso de socialización, no simplemente como una distracción más, sino desarrollando nuevos intereses que pueden resultar centrales en la vida del recluso” al posibilitarle un desarrollo integral, orientado al reconocimiento de las personas detenidas como sujetos de derecho.⁴⁷

Los centros de reclusión del Distrito Federal donde se inserta el programa educativo de la UACM son definidos como “las Instituciones Públicas destinadas a la internación de quienes se encuentran restringidos o privados de su libertad federal”.⁴⁸ De acuerdo con el artículo 3° del Reglamento de los centros de reclusión del Distrito Federal, su objetivo es establecer “tratamientos técnicos interdisciplinarios sobre la base del trabajo, la capacitación para el mismo, la educación y medios terapéuticos que fomenten la reinserción social de indiciados y procesados y facilite la readaptación social del interno sentenciado” (*Gaceta Oficial del D.F.*, 2004: 2). Está por demás señalar que estos “tratamientos” han sido ineficientes e incapaces de alcanzar su objetivo (véanse las tasas de reincidencia y de reingreso a dichos centros solamente como un ejemplo cuantitativo).⁴⁹

Es el primer y único programa a nivel nacional que ofrece a la población penitenciaria clases presenciales de educación superior, así como actividades de difusión cultural y extensión universitaria. Entre sus propósitos se encuentra enriquecer la vida de las personas internas con la introducción de nuevas temáticas en el proceso de socialización y el desarrollo de nuevos intereses para la vida de las y los internos. También busca reducir los índices de violencia entre estudiantes y sus compañeros/as al ocupar el tiempo en el estudio y disminuir el dedicado al ocio. Las clases presenciales tienen una probabilidad de hasta 90% de que el/la estudiante concluya sus estudios. Desde la perspectiva del programa, la educación disminuye la reincidencia y hace personas más analíticas.

⁴⁷ Información obtenida del sitio electrónico del PESKER, consultado el 31 de enero de 2018: <https://portalweb.uacm.edu.mx/uacm/pescer/es-es/antecedentes.aspx>.

⁴⁸ Disponible en <http://cgsservicios.df.gob.mx/prontuario/vigente/882.htm>.

⁴⁹ <http://cgsservicios.df.gob.mx/prontuario/vigente/882.htm>.

En palabras de la coordinadora del PESKER, Natasha Bidault:

[...] Esta actividad, llevada con seriedad y entrega, podría permitirnos comprobar si la educación hace a las personas más críticas, más analíticas y reduce la contaminación que conlleva la prisión. Tal oferta, dirigida a transgresores de la ley, no criminales que han cometido una falta que se persigue de oficio, constituye un esfuerzo por buscar, más allá del delito, al delincuente, y más allá del delincuente, a la persona (Bidault, 2006).

La UACM ofrece dentro del PESKER las carreras del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, es decir, Derecho, Ciencia Política y Administración Urbana, así como Creación Literaria; además se imparten diversos talleres, entre ellos Matemáticas, Expresión Oral y Escrita, Introducción al Pensamiento Social y Conocimiento, Identidad y Aprendizaje. La carrera de Derecho tiene la mayor demanda: representa 89% de la matrícula, mientras que Ciencia Política y Administración Urbana cuenta con 9% de interés y finalmente Creación Literaria con 2%. El alumnado también cursa el Programa de Integración (que consta de un semestre), además del Ciclo Básico que consta de tres semestres, y el Ciclo Superior, durante el cual el estudiante realiza estudios específicos de cada licenciatura elegida: de siete semestres para Derecho, seis en Creación Literaria y cinco en Ciencia Política y Administración Urbana (Díaz y Ariosto, 2010).

El 18 de abril de 2005 dieron inicio las actividades académicas correspondientes al Ciclo de Integración con clases presenciales en las instalaciones escolares del Centro Femenil de Readaptación Social de Santa Martha Acatitla y en la Penitenciaría del Distrito Federal, que contaba en ese momento con tres grupos, 35 estudiantes y nueve profesores. Para el inicio del semestre 2009-I se contaba con 15 grupos (uno de integración, cinco de ciclo básico y nueve de ciclo superior) y la participación de 44 profesores que atendían a 189 estudiantes con matrícula y 70 sin matrícula.

Para el 24 de febrero de 2009, se reportaron 38,935 internos/as en este sistema penitenciario, de acuerdo con el movimiento diario de su población. Cabe señalar que los estudiantes de educación superior del PESKER-UACM representan solamente 0.5% del total de la población de internos/as en el Distrito Federal (Díaz y Ariosto, 2010). De los/as 217 estudiantes del PESKER, más de 102 son

alumnos/as que ya han sido externados, los cuales conforman la población de la investigación “Condiciones y retos que enfrenta el estudiante universitario externado” (Díaz y Mora, 2010), que se llevó a cabo entre 2009 y 2010.

Es importante señalar que, aun cuando algunos estudiantes han sido trasladados a otros centros penitenciarios del Distrito Federal, no han sido afectados en sus estudios superiores porque han podido incorporarse a los grupos de la UACM del nuevo centro y con ello dan continuidad a su formación.

Al inscribirse, se efectúa una evaluación diagnóstica que ayuda a los maestros del Ciclo de Integración a conocer el nivel de competencias que traen consigo los nuevos alumnos; esto es importante ya que el docente no trabaja con calificaciones anteriores, sino con habilidades actuales. En este ciclo se ayuda a que los/as reclusos/as no tengan desventajas con sus pares de los planteles (Díaz y Mora, 2010).

Como estrategia para incentivar la inscripción y no desalentar a quienes se interesan en incorporarse a los estudios universitarios y como componente de la flexibilidad del modelo educativo, el PESKER permite la presencia de “oyentes regulares”, dado que muchos de los internos carecen de la documentación correspondiente para inscribirse: por no tener quién realice los trámites, por haber radicado en otros estados, por haber perdido los documentos, entre otras causas, una vez que el/la interno/a entregue la documentación necesaria, le será asignada por parte del PESKER-UACM una matrícula que regulariza su situación (Díaz y Mora, 2010).

En teoría, los planes y programas de estudio de la UACM evitan una especialización temprana y excesiva, y procuran una formación armónica y un desarrollo equilibrado de las habilidades. Los programas de licenciatura se estructuran en dos ciclos: básico y superior. El ciclo básico ofrece una formación humanística y científica a partir de un conjunto esencial de conocimientos y principios teóricos y prácticos compartidos por todas las áreas del saber. En el ciclo básico el estudiante lleva materias afines a todos los espacios académicos, pero enfocadas al área de su interés; se introduce también en los conocimientos específicos de la especialidad elegida, la cual puede cambiar a lo largo del ciclo.

Una de las finalidades del ciclo básico es formar estudiantes autónomos/as, comprometidos con su educación, capaces de dar respuesta a los problemas sociales que enfrenten en su práctica profesional a partir de conocimientos sólidos, facultad crítica y de investigación. El ciclo básico dura entre tres y cuatro semestres, de acuerdo con la licenciatura seleccionada, y supone una carga de trabajo de tiempo completo para el estudiante (40 horas a la semana, que incluyen trabajo en grupo, estudio, asesorías, etcétera). El ciclo superior tiene la finalidad de completar la formación académica y/o profesional del estudiante, con miras a que obtenga un título de licenciatura. El ciclo superior dura de cuatro a seis semestres, dependiendo de la licenciatura elegida y de los cursos concluidos en el ciclo básico. Esta duración también supone una dedicación de tiempo completo (40 horas a la semana, que incluyen trabajo en grupo, estudio, asesorías, etcétera). Con el objeto de que los estudiantes que no dedican tiempo completo a sus estudios no prolonguen excesivamente la duración de los mismos, la UACM ofrece, entre los periodos semestrales lectivos, dos intersemestrales en los cuales pueden cursar diversas materias. Estos periodos pueden ser aprovechados por cualquier estudiante para “adelantar” materias o llevar cualquier curso de su interés (UACM, 2009: 4 Documentos Básicos).

En el sistema de certificación de la UACM, los docentes que evalúan finalmente al estudiante no son los mismos que le dieron clase; la relación que se establece no implica, por tanto, una conexión docente-calificación, lo cual impide una manipulación del resultado de los cursos.

En el tránsito por el PESCER, las y los estudiantes internos entran en contacto tanto con las y los docentes, así como con el sistema de la UACM; el programa sigue los mismos planes de estudio que se llevan a cabo en los planteles de la Universidad. Las y los profesores que son seleccionados para colaborar en el PESCER deben cumplir con determinado perfil que les permita practicar una docencia responsable y comprometida al interior de los centros de reclusión, pero, ante todo, desde la visión del programa, es fundamental contar con una amplia disposición y prudencia para el ejercicio docente. Para atender las actividades de

docencia, el programa cuenta con 44 profesores y profesoras, la mayoría de tiempo completo.⁵⁰

Resultados, complicaciones y contradicciones de la enseñanza en contextos de reclusión

Para reforzar el proyecto académico de la universidad dentro del PESKER, se han fortalecido las bibliotecas de los centros escolares de las instituciones penitenciarias que llevan bibliografía básica acorde al proyecto educativo y a las carreras que se imparten, de tal manera que en la Penitenciaría del Distrito Federal hay actualmente 765 ejemplares; en el Centro Femenil de Readaptación Social de Santa Martha, 670 ejemplares; en el Reclusorio Preventivo Varonil Sur, 800 ejemplares; en el Reclusorio Preventivo Varonil Oriente, 533 ejemplares; en el Centro de Readaptación Social Varonil, 702 ejemplares; en el Centro Femenil de Readaptación Social de Tepepan, 537 ejemplares, y en el Reclusorio Preventivo Varonil Norte, 646 ejemplares. También se están entregando libros editados por la Universidad, así como revistas y otras publicaciones periódicas. Se han impartido cuatro cursos-talleres básicos de bibliotecología, que tomaron 58 personas, a los internos/as que voluntariamente aceptaron la comisión de clasificar, ordenar y cuidar el acervo bibliográfico.⁵¹

El PESKER también desarrolla actividades de Difusión Cultural y Extensión Universitaria tales como: cine club y cine debate, espectáculos independientes y de la universidad, impartición de talleres, seminarios, encuentros, cursos, presentación de libros, conferencias, exposiciones fotográficas, expo venta de artesanía penitenciaria, promoción de convocatorias de concursos de poesía y un periódico mural, entre otros. De este modo y con esta perspectiva el PESKER realiza sus actividades dentro de los centros de reclusión, con las que se propone consolidar al egreso de múltiples generaciones de estudiantes titulados/as, acorde con la misión

⁵⁰ Información obtenida del sitio electrónico del PESKER, consultado el 20 de marzo de 2017: <https://portalweb.uacm.edu.mx/uacm/pescer/es-es/antecedentes.aspx>

⁵¹ Información obtenida del sitio electrónico del PESKER, consultado el 20 de marzo de 2017: <https://portalweb.uacm.edu.mx/uacm/pescer/es-es/antecedentes.aspx>

y la visión de la UACM. También se han realizado campañas de salud a través de servicios estudiantiles en los distintos centros de reclusión, que benefician no sólo estudiantado: servicios de optometría, exámenes para detectar el VIH/SIDA, servicios de atención bucal y capacitación del personal del sistema penitenciario.⁵²

Con respecto al ámbito de la investigación, la UACM a través del PESKER está realizando el estudio titulado “La formación Universitaria en Instituciones Totales”, el cual busca analizar los sentidos, creencias, percepciones y expectativas de la formación universitaria de los estudiantes en situación de reclusión; es además un instrumento idóneo para respaldar la labor del PESKER sobre bases científicas, y representa a su vez el registro histórico/teórico del mismo. Hasta el momento, la investigación ha arrojado resultados positivos que reflejan en los estudiantes una revalorización de su condición humana, no solo en su situación de reclusión sino en sus oportunidades de libertad. Actualmente se encuentra en su última fase de análisis de resultados y conclusiones.

En cuanto a infraestructura, se ha apoyado a los centros escolares con mobiliario como 156 mesas, 14 pizarrones, 27 anaqueles tipo esqueleto, dos máquinas de escribir mecánicas, dos gabinetes universales, 315 sillas y 13 computadoras (que incluyen el servicio de mantenimiento); se construyeron dos aulas específicamente en el Reclusorio Preventivo Varonil Oriente.⁵³

⁵² Información obtenida del sitio electrónico del PESKER, consultado el 20 de marzo de 2017: <https://portalweb.uacm.edu.mx/uacm/pesker/es-es/antecedentes.aspx>

⁵³ Ibidem

Capítulo 3. Aprendizajes: balances y posibilidades del PESKER

Metodología

La solidaridad del saber no está dentro de las cabezas o de las teorías, o en el rigor, sino que está dentro de esta dulce mezcla que querían hacernos olvidar: una mezcla de instituciones, de útiles, de rasgos, de conflictos, de cambios, de lugares, de grupos, de mitos, de entusiasmo y de tradiciones [...]. La consecuencia es fácil de sacar. No hay saber que difundir. Hace falta, en cambio, redistribuir los lugares, las materias y las redes mediante las cuales se sabe (Lamarosse, 1981: 10-11).

Este trabajo se orienta hacia un paradigma de investigación cualitativa, en donde lo principal es generar una comprensión del problema de investigación, en lugar de forzar los datos dentro de una lógica deductiva derivada de categorías o suposiciones (Jones, 1985: 25). Por lo tanto, es importante que los datos sean analizados en forma inductiva, guiándonos por la bibliografía inscrita en el marco teórico de la investigación (Easterby-Smith *et al.*, 1991; Glaser y Strauss, 1967; Lofland y Lofland, 1971; Marshall y Rossman, 1995; Strauss y Corbin, 1990).

Pese a que no existe ninguna fórmula considerada como la mejor manera o la forma más correcta de realizar el análisis inductivo de datos cualitativos (Yin, 1994: 102), algunos autores sugieren una serie de recomendaciones, como una manera de contribuir al desarrollo del paradigma cualitativo y suministrar una guía a los investigadores interesados en implementar ese tipo de metodología.

Las principales recomendaciones relacionadas con el análisis inductivo de datos cualitativos son:

- La lectura y relectura de las transcripciones y notas de campo (Easterby-Smith *et al.*, 1991);
- La organización de los datos recolectados a través del uso de códigos (Strauss y Corbin, 1990);

- La constante comparación de los códigos y categorías que emergen con los subsecuentes datos recolectados y con los conceptos sugeridos por la bibliografía (Glasser y Strauss, 1967), y
- La búsqueda de relaciones entre las categorías que emergen de los datos (Marshall y Rossman, 1995).

Según Fred Erickson, autor de escritos sobre estudios cualitativos, la característica más distintiva de la indagación cualitativa es el énfasis en la interpretación. En su texto “Qualitative Methods in Research on Teaching” (1996) define el trabajo cualitativo como el estudio de campo en que las interpretaciones clave que se deben perseguir no son las del investigador, sino las de las personas objeto del estudio.

Tanto la sociología como las demás ciencias sociales son empíricas; trabajan a partir de observaciones. Estas pueden ser de dos tipos: observaciones de hechos y observaciones de acciones. Por ejemplo, son hechos: el número de muertes por enfisema pulmonar en una determinada población, el porcentaje de madres solteras que estudia el nivel superior, los kilogramos de basura no reciclable que produce cada habitante de una ciudad. Por el contrario, las decisiones por parte de ciertos individuos de consumir alguna droga, de votar por alguna opción política, de comprar ciertos productos, son acciones. Regularmente, los investigadores sociales están interesados ante todo en las acciones humanas (Navarro y Díaz, 2007).

Solo podemos entender esas realidades a las que damos el nombre de acciones por medio de alguna teoría, aunque sea en formato mínimo, de los sujetos que las producen. Con vistas a elaborar esa teoría de las subjetividades que subtienden y producen un determinado sistema de acciones (o lo que es lo mismo, en un contexto interpersonal, un determinado sistema social de interacciones), el sociólogo debe embarcarse en una tarea hermenéutica, una tarea interpretativa.

Se trata de construir, como sugiere Mauricio Beuchot (2017), un ejercicio hermenéutico vertebrado por la analogía para evitar los inconvenientes que tendrían una hermenéutica unívoca y una equívoca. La hermenéutica unívoca se excede en su exigencia de rigor en la interpretación, pues pretende llegar a una interpretación clara y definitiva completamente adecuada. La hermenéutica equívoca, por otro lado, se excede en la apertura, en el relativismo o falta de objetividad en la

interpretación. En cambio, una hermenéutica analógica no se queda en la estrechez de la univocidad; es abierta, pero tiene límites; no cae en la deriva de la equívocidad absoluta, sino que se trata de una equívocidad limitada; es decir, una hermenéutica analógica supera el absolutismo de la unívoca y el relativismo excesivo de la equívoca. Permite varias interpretaciones como válidas, pero ordenadas y bajo cierta observación de jerarquías.

La tarea interpretativa o hermenéutica de las ciencias sociales es posible gracias al carácter expresivo de las acciones humanas. No solo actuamos, sino que, en el curso de nuestra acción, y en relación indisociable con ella, expresamos –a nosotros mismos y a las demás– el sentido de la acción (Navarro y Díaz, 2007).

Los diversos modos de la expresividad humana se organizan como lenguajes, entendiendo este concepto en su sentido más amplio. Un lenguaje es un sistema de formas expresivas que pertenecen y configuran un cierto modo de la expresividad humana. Cada una de esas formas expresivas, en la medida en que se considera en su relación con las demás formas del lenguaje en cuestión, es una expresión del mismo. Desde este punto de vista, serían lenguajes no solo la expresión verbal, sino también los peculiares sistemas de gestos que desarrolla cada cultura, los estilos artísticos, las formas de vestir, los juegos, etcétera.

En las ciencias sociales nos interesan particularmente aquellas acciones que pueden concebirse como expresiones. Las expresiones, del tipo que sean, son el mecanismo por el que la subjetividad del agente se manifiesta –ante sí mismo y ante los demás–; por ello suministran el indicio más directo y revelador de la estructura de esa subjetividad y del sentido de sus acciones. Así, el uso de expresiones viene a ser el instrumento que vehicula nuestra capacidad de establecer relaciones intersubjetivas, y son estas relaciones las que hacen posible la interacción social. Desde este punto de vista, cabe afirmar que las expresiones constituyen el tejido propio de la vida social.

De entre los distintos modos que adopta la expresividad humana, el más importante, desde el punto de vista de su capacidad para organizar la interacción social, es el lenguaje verbal. Las expresiones verbales pueden producirse en dos formas distintas: como expresiones orales o como expresiones escritas. Se trata de

dos modos de expresión verbal que suelen originarse en contextos diferentes y que se rigen por reglas particulares; sin embargo, para poder manejarlas con comodidad como objetos de estudio, el análisis de expresiones orales se realiza frecuentemente a partir de transcripciones escritas de las mismas, es decir que se trabaja sobre textos. Todo texto con sentido (ya sea escrito en origen, ya sea una transcripción de expresiones orales) puede convertirse, en principio, en objeto de análisis sociológico. Cuando se habla del contenido de un texto, a lo que se está aludiendo en realidad, de forma un tanto paradójica, no es al texto mismo, sino a algo en relación con lo cual el texto funciona, en cierto modo, como instrumento. Desde esta perspectiva, el contenido de un texto no es algo que esté localizado “dentro” del texto en cuanto tal, sino fuera de él, en un plano distinto en relación con el cual ese texto define y revela su sentido (Navarro y Díaz, 2007).

Un texto es la cristalización de (un aspecto de) un proceso de comunicación lingüística (verbal) entre sujetos, que opera en un determinado contexto. En el proceso en cuestión los sujetos involucrados actualizan, en un cierto contexto, parte al menos de sus virtualidades comunicativas, y al hacerlo manifiestan aspectos de su subjetividad. El proceso de comunicación que subyace al texto relaciona a varios sujetos personalmente diferentes: el sujeto o sujetos productores del texto y el sujeto o sujetos a los que ese texto va dirigido.

Es en esa relación donde surgen y se organizan los efectos de sentido del texto. Se trata de una relación recursivamente reflexiva, al menos potencialmente: el sujeto productor refleja en el texto no solo su propia subjetividad, sino también la imagen que tiene del sujeto al que ese texto va dirigido, e incluso la imagen que a su juicio este sujeto tiene de sí mismo como sujeto. El propósito de un proceso de comunicación lingüística es modificar la subjetividad que es el blanco de esa comunicación. Esa modificación resulta pragmáticamente relevante por cuanto suele producir, de forma más o menos inmediata, un cierto cambio en las expectativas de acción de la referida subjetividad.

Como consecuencia del carácter reflexivo de la comunicación humana, el sujeto que comunica no solo expresa aspectos de su propia subjetividad, sino que también presupone, y en cierto modo expresa, aspectos de las subjetividades con

las que se vincula en el proceso de comunicación. Este es un fenómeno que resulta esencial en la constitución de lo que se suele llamar “contexto”; en cierto modo, el contexto no sería sino la modulación que impone, en la expresión de la subjetividad del sujeto que comunica, no solo su intención individual básica en la situación en que se halla, sino también las características que ese sujeto atribuye a los sujetos con los que interactúa (real o potencialmente) a través de esa comunicación.

El proceso hermenéutico resultado del análisis sociológico puede concebirse como la producción de un meta-texto analítico en el que se presenta el corpus textual documental de manera transformada, con el objetivo de comprender una acción social determinada. El resultado de este ejercicio es una doble articulación del sentido del texto y del proceso interpretativo que lo esclarece: por una parte, ese sentido trasparece en la superficie textual dada inmediatamente a la intuición teórica de quien investiga. Por otra, se refleja en la transformación analítica de esa superficie por técnicas de análisis del discurso.

Esta investigación se ubica en un paradigma comprensivo, lo que equivale a plantear que el objeto de estudio será abordado a través de las posibilidades de este trabajo para recrear lo que los individuos y grupos sociales piensan, creen y sienten. Es sobre esta base y sobre el conocimiento del contexto que se puede interpretar el recorte social enfocado. Por lo que, para la búsqueda de significaciones, se tomará como base el lenguaje no como medio de comunicación sino como expresión de lo social, como “materia prima”. Así, la expresión de los actores sociales será el punto de partida para reconstruir sus posibles significaciones. El texto en sus diferentes formas se convierte en el objeto de análisis (Kornblit, 2007).

El análisis se orienta hacia los aspectos locales o particulares, en la medida en que nos es posible abarcar complejidades extensas. Esto significa que se trata de un tipo de trabajo intensivo más que extensivo, con lo que se pierde la posibilidad de hacer generalizaciones. Sin embargo, al establecer la significación que determinados contenidos o determinadas prácticas tienen para los actores, se muestra simultáneamente algo sobre la sociedad a la que ellas y ellos pertenecen, y es posible que eso pueda extenderse a otros contextos.

Para construir la base empírica de este trabajo y enriquecer los marcos interpretativos del mismo, se utilizó como herramienta la entrevista, concebida como un proceso comunicativo por medio del cual un investigador obtiene de una persona –“el o la informante”, término básico utilizado en la antropología cultural– información que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor; aquí se entiende por biografía el conjunto de representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por la persona entrevistada. Esto implica que la información ha sido experimentada y absorbida por el entrevistado y que será proporcionada con una orientación e interpretación significativa de la experiencia. Orientación, deformación o interpretación que con frecuencia resulta más interesante informativamente que la propia exposición cronológica o sistemática de acontecimientos más o menos factuales.

La subjetividad directa del producto informativo generado por la entrevista es su principal característica y, a la vez, su principal limitación. La entrevista abierta de investigación social tiene su mayor sentido por lo tanto al ser utilizada donde interesan los actos ilocutorios más expresivos, es decir, de individuos concretos que por su situación social son de interés para localizar discursos que cristalizan no tanto los metalenguajes de colectivos centralmente estructurados, sino las situaciones de descentramiento y diferencia expresa (Alonso, 2007).

Para efectos de esta investigación, la entrevista se construyó como una conversación entre dos personas: entrevistador e informante. Fue dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con cierta línea argumental –no fragmentado, segmentado, precodificado y cerrado por un cuestionario previo– del informante sobre un tema definido en el marco de esta investigación. La entrevista es una narración conversacional, creada conjuntamente por el o la entrevistadora y el o la entrevistada, que contiene un conjunto interrelacionado de estructuras que la definen como objeto de estudio (Grele, 1990).

La entrevista solo se puede juzgar por sus resultados finales, por la riqueza heurística de las producciones discursivas obtenidas de ella; sobre todo por la posibilidad de recoger y analizar saberes sociales cristalizados en discursos que

han sido contruidos por la práctica de los sujetos protagonistas de la acción. El empleo de la entrevista presupone que el objeto temático de la investigación será analizado a través de la experiencia que de este posee un cierto número de individuos que a la vez son parte y producto de la acción estudiada, ya que el análisis del narrador es parte de la historia que se narra (Grele, 1990).

Cabe aclarar que, al concebir la entrevista como un constructo comunicativo, se toma distancia de concepciones que la definen como un registro de discursos donde “habla el sujeto”. Los discursos no son preexistentes a la entrevista, sino que constituyen uno de los marcos sociales de la situación de la entrevista. El discurso aparece como respuesta a una interrogación en una situación dual y conversacional. Con su presencia y participación, cada uno de los interlocutores co-construye en cada instante ese discurso.

Para esta investigación, llevé a cabo cinco entrevistas abiertas o semi-estructuradas; entrevisté a la coordinadora interina del PESKER, a docentes que han participado del programa en diferentes momentos de sus 12 años de existencia, y a una mujer que durante su estancia en el CEFERESO de Santa Marta Acatitla participó del PESKER, para después concluir sus estudios en el plantel del Valle de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM); también utilicé para el análisis textos escritos por la ex alumna para la revista *Voz de mujer. Tu revista peninsular*. Para coadyuvar al proceso de las entrevistas construí una guía como apoyo al entrevistador; estos instrumentos se incluyen en el anexo 1.

Cuadro 1. Informantes

Informantes	Relación con el PESKER	Lugar de la entrevista	Fecha de la entrevista
Jovani Rivera	Profesor del PESKER durante los semestres 2017-1 y 2017-2, doctorante en sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM	El café “Emir” ubicado en la calle Artículo 123 del Centro Histórico de la Ciudad de México	Tarde del 14 de septiembre de 2017
Norma Luz Ramírez Alpírez	Doctora en derecho, profesora del PESKER desde su fundación hace 12 años,	Biblioteca José Vasconcelos ubicada en Eje 1 norte	Alrededor de las 13:30 horas del 19

Informantes	Relación con el PESKER	Lugar de la entrevista	Fecha de la entrevista
	pertenece al Colegio de Derecho de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, ha impartido clases en todos los centros de reclusión, tanto varoniles como femeniles, en dónde el PESKER ha abierto grupos	Mosqueta s/n esquina con Aldama, Col. Buenavista, Delegación Cuauhtémoc de la Ciudad de México	de septiembre de 2017
Ethel Flores Castillo, pidió ser nombrada como Ethel "Libertad" Flores	Ex alumna de la carrera de derecho en el PESKER, actual estudiante de la carrera de Ciencias Políticas en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, en el plantel del Valle; articulista para la revista <i>Voz de Mujer</i> . <i>Tu revista Peninsular</i>	Plantel del Valle de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, en una de las bancas del patio central que se encuentran al aire libre	Alrededor de las 14:00 horas del 4 de octubre de 2017
Alejandra Díaz Esparza	Coordinadora provisional del PESKER, debido a que Natasha Bidault, la coordinadora titular del programa, estaba realizando una estancia académica en el extranjero; su cargo oficial es de Enlace de Difusión Cultural, Extensión Universitaria, Administrativo y Comunicación Social	Plantel San Lorenzo Tezonco de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México en donde se encuentran las oficinas del PESKER, en el Edificio C, tercer piso, casi al fondo del corredor	Alrededor de las 10:00 am del 5 de octubre de 2017
Norma López Suarez	Doctora, profesora titular en el plantel San Lorenzo Tezonco de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, fue docente en el PESKER, participó de la fundación del programa, dándole forma al diseño curricular inicial y a la primera implementación del programa en el sistema penitenciario	Plantel San Lorenzo Tezonco de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México en el Cubo E-208, que es el espacio que la universidad le asigna como profesora titular	Alrededor de la 11:30 am del 13 de noviembre de 2017

En las secciones que se presentan a continuación se han utilizado extensamente los materiales transcritos de las entrevistas. Corresponden a un discurso hablado y muestran en su transcripción las características de la oralidad: vacilaciones, repeticiones, cacofonías; así mismo, el lenguaje que emplean los entrevistados es

idiosincrático en muchos de sus aspectos, por lo cual se encontrarán términos de la jerga carcelaria y del habla popular mexicana, en específico de la zona centro de México. Se utilizan citas de extensión variable, según lo amerite el análisis; de ahí que se decidiera mantener algunas citas extensas de modo íntegro.

Posición del PESKER en el entramado institucional

Para comprender las posibilidades educativas que el PESKER ofrece es necesario conocer las coordenadas estructurales y sociales en las que se encuentra y así trazar la trayectoria que sigue el proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de reclusión. Para encontrar dichas coordenadas es necesario trazar las líneas narrativas que existieron en el origen del programa, dado que nos ayudan a comprender su perspectiva educativa, las tensiones institucionales de origen y cómo las y los alumnos se asumen en tanto parte de este proyecto educativo.

La coordinadora interina al momento en el que se realizó esta investigación —licenciada Alejandra Díaz Esparza— apuntó los lazos que el PESKER posee con experiencias similares de educación superior en centros de reclusión realizadas en otros países latinoamericanos, especialmente en Argentina con el programa implementado por la Universidad de Buenos Aires a través del Centro Universitario Devoto (CUD), como se mencionó en el capítulo anterior. En esta narración pueden identificarse algunos hilos que se tejen en el contexto social e institucional para hacer posible la existencia de estos programas:

Alejandra Díaz: No fue una idea propiamente de la UACM, fue más bien la autoridad penitenciaria, específicamente el licenciado Antonio Azael Ruiz que ahorita es el subsecretario del Sistema Penitenciario, entonces también lo era. Desde 2004 fue cuando se acercaron aquí a la Universidad; él hizo una maestría en Argentina, entonces él tuvo contacto justamente con un grupo que ya en Argentina tienen ahorita 30 años con este programa de educación superior en centros de reclusión; [...] y le pareció que era una buena idea; una manera de reinsertar [...] Entonces viene con esas nuevas ideas y aquí, bueno, la población penitenciaria también está buscando nuevas alternativas de educación superior [...] El licenciado Azael hace como un censo de quiénes (internos) son lo que quieren estudiar la universidad y presenta aquí al ingeniero Pérez Rocha la propuesta de que la universidad entre a los centros de reclusión, y pues allí es como surge el convenio (5 de octubre 2017, oficinas del PESKER).

En lo narrado por la licenciada Alejandra Díaz se apunta que existe y existió una demanda de educación superior en los centros de reclusión, lo cual es en sí mismo un dato significativo, ya que, como se apuntó anteriormente, con frecuencia se invisibilizan las necesidades y derechos de las personas reclusas en un centro penitenciario. El hecho de que las y los presos se asuman como sujetos de derecho nos habla de la posición que ocupan socialmente; aun en su condición de personas privadas de la libertad, se trata de ciudadanas y ciudadanos. Esta visión ciudadanizante concuerda con lo narrado por Juan Pablo Parchuc acerca del origen del programa argentino UBA XXII, en el cual la demanda de llevar la educación superior al espacio penitenciario está en la base del proceso.⁵⁴ Esta visión matizará y enmarcará las posibilidades educativas del programa, su orientación docente y las relaciones que se establecen con el alumnado.

Por otra parte, pareciera que por sí misma la demanda o exigencia de un derecho no es suficiente para su cumplimiento. En las narrativas también aparece como un elemento reiterativo un remarcado énfasis en la *sensibilidad* institucional y la proactividad de un servidor público o un equipo de servidores públicos. Para el caso argentino, Juan Pablo Parchuc hace mención de que algunas *autoridades sensibles* estaban dispuestas a *escuchar* las demandas de quienes se encontraban en situación de reclusión.⁵⁵ En el relato de la licenciada Alejandra Díaz observamos una actuación similar por parte de las autoridades mexicanas, cuando menciona que el subsecretario de la institución penitenciaria estuvo interesado en llevar a cabo el proceso necesario para introducir la educación superior en los centros de reclusión a través de una universidad pública, al tiempo que escuchó las voces que demandaban este derecho. La escucha y la sensibilidad en un contexto determinado posibilitan detectar los conflictos, las tensiones, las estrategias en que puede verse inmersa la orientación y la implementación específica de programas, planes o acciones políticas (Astelarra, 2005).

⁵⁴ Publicación electrónica 30° Aniversario del Programa UBA XXII, consultado el 8 de octubre de 2017:
revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/download/2285/1961.

⁵⁵ Ibidem.

En contraste con la sensibilidad de algunos servidores públicos, cabe apuntar algunos señalamientos del sociólogo Erving Goffman (1961) acerca de las características distintivas de las instituciones carcelarias, llamadas por él, *instituciones totales*. Goffman señaló la tendencia absorbente y totalizadora de estas instituciones, que al mismo tiempo edifican obstáculos que se oponen a la interacción social con el exterior y al éxodo de sus miembros; dichos obstáculos se extienden por toda la institución. Por otra parte, para Foucault (1976), la prisión otorga un poder casi total sobre los detenidos; tiene mecanismos internos de represión y castigo: disciplina despótica. Lleva al límite el más fuerte de los procedimientos que se encuentra en los demás dispositivos de disciplina; tiene que ser la maquinaria más poderosa para imponer una nueva forma al individuo pervertido; su modo de acción es la coacción de una educación total, por lo que el intercambio y la colaboración con una institución pública de educación superior podría parecer cuando menos contradictoria; especialmente si observamos que la misión de la UACM se enfoca en la formación de ciudadanos y ciudadanas con capacidad para analizar la realidad de manera crítica y comprender multidimensionalmente los problemas sociales con conocimientos y herramientas científicas y humanísticas. Al mismo tiempo, ambas instituciones mantienen horizontes educativos que pudiesen tener algún punto de encuentro. Estas fuerzas impulsan al individuo privado de la libertad en diferentes direcciones, vuelven aún más compleja la relación entre la universidad y la cárcel, dado lo que Michel Foucault hace evidente en su texto *Vigilar y castigar* cuando dice que la prisión debe ser un aparato disciplinario exhaustivo: debe ocuparse de todos los aspectos del individuo: de su educación física, de su aptitud para el trabajo, de su conducta cotidiana, de su actitud moral, de sus disposiciones. La prisión, mucho más que la escuela, el taller o el ejército —que implican siempre cierta especialización— es “omnidisciplinaria”. La afirmación de Norma Ramírez apunta al centro del conflicto: “el modelo de la cárcel se come a la universidad”.

Esta tensión de origen en la creación del PESKER. Da cuenta de una permanente dinámica de negociación, presente en las distintas actividades que hacen posible la implementación del programa. Norma Ramírez nos dice que: “En

realidad, la universidad siempre ha tenido este como amor-odio con la institución carcelaria, porque lo mismo abrimos espacios que nos cierran otros”. En su comentario podemos percibir que la entrada de la universidad a una institución total es un proceso conflictivo en el que no es posible conciliar de manera permanente los objetivos de ambas instituciones cualitativamente diferentes, lo que posiciona al PESKER en un espacio que requiere un delicado balance político.

Una herramienta legal para lograr dicho balance es el convenio realizado entre la UACM y el Sistema Penitenciario, que da cuenta de las formas en que puede actuar el PESKER al interior, así como de cuáles son sus fronteras. De acuerdo con la profesora Norma Ramírez: “nosotros entramos por un convenio [...] que nos hace bastante *sui generis*: nosotros no somos parte del sistema penitenciario, es decir, no contamos para los planes de pre-liberación ni para cualquier tipo de derecho que pueda exigir alguno de los presos o presas”. El convenio crea un espacio institucional perfectamente delimitado por un medio legal, que establece concretamente las funciones y posiciones, así como las formas en que las entidades deben interactuar. Al respecto, la coordinadora interina Alejandra Díaz comentó que, de acuerdo con lo pactado a través del convenio, las actividades de la universidad, a través del PESKER, incluyen: designar a los y las profesores que impartirán los cursos, proponer los centros penitenciaros en donde se abrirá el PESKER, la realización de planes y programas educativos, designar asesores, dar atención a estudiantes que salen libres y gestionar todo lo necesario con la Subsecretaría de Servicios Educativos del Sistema Penitenciario. La realización de estas tareas crea un espacio donde la negociación es una herramienta necesaria. Alejandra Díaz comenta que la relación del PESKER con el sistema penitenciario:

Alejandra Díaz: Ha sido variable, o sea, depende de la autoridad, a veces *nos pone muchos peros* y muchas trabas, pero generalmente la autoridad penitenciaria, pues, al contrario, agradecen más bien a la universidad que está llevando este programa y pues ellos no tenían, hasta entonces, una universidad pública que tuviera todos estos programas, porque incluso la universidad, pues no nada más atiende a universitarios, también atiende a población en general cuando se llevan actividades de difusión cultural, de extensión universitaria, o sea, es a la comunidad penitenciaria y se ve favorecida (5 de octubre 2017, oficinas del PESKER).

En el comentario observamos cómo el peso que la universidad adquiere al interior de la prisión está relacionado con funciones educativas relacionadas con la readaptación/reinserción de las personas privadas de libertad.

Por otra parte, las tensiones que existen entre el sistema penitenciario y la universidad en el nivel burocrático nos muestran lo absorbentes que pueden ser las instituciones carcelarias. Siguiendo las reflexiones de Foucault acerca de sus características y su surgimiento, observamos que la clasificación, ordenamiento espacial y observación permanente constituyen la prisión como institución disciplinaria; cuando la universidad decide colaborar para llevar a cabo el PESCER, no cede ante ninguna de estas funciones:

Norma Ramírez: Vivimos algún problema por ahí administrativo precisamente porque nosotros no hacemos la inscripción, no está permitido que nosotros como universidad hagamos la inscripción; por ejemplo, en las sedes, tú abres la inscripción y los chicos se anotan. No, acá no; acá la preselección la hace el Centro Escolar, nosotros trabajamos con lo que el Centro Escolar nos entrega. Entonces, cómo maneja el Centro Escolar las ofertas, los puestos, eso solamente el Centro Escolar lo decide, nosotros no podemos imponérselo. Por ejemplo, nosotros en la universidad con tres personas que tengamos inscritas se nos abre grupo; el Centro Escolar, por ejemplo, la Penitenciaría ha decidido que hasta que no juntemos 30 gentes, no nos abre el grupo, y así tengamos 29, no nos abre grupo (19 de septiembre de 2017, Biblioteca José Vasconcelos).

Otro de los elementos que pone en tensión al PESCER con el sistema penitenciario es su reivindicación de los derechos humanos de las personas privadas de su libertad; de acuerdo con la doctora Norma Ramírez, “en realidad nosotros entramos como parte de sus derechos humanos, es decir, la intención de que ellos tengan la licenciatura dentro es precisamente cumplir con los derechos humanos a los que tienen ellos ¡derecho!, valga la redundancia”. Este discurso es al mismo tiempo una declaración de visiones e intenciones en la que se establece un compromiso con los derechos humanos de las personas reclusas que distancia al PESCER del objetivo de la reinserción social y lo pone en el plano de la defensa y construcción de la dignidad que está en el centro del movimiento social por la defensa de los derechos humanos. Al respecto de la fundación del programa y sus objetivos, la licenciada Alejandra Díaz, nos dice:

Alejandra Díaz: Se pensó no tanto en la reinserción, sino más bien en que ejercieran su derecho a la educación, o sea, como ciudadanos... bueno, como habitantes de la Ciudad de México tienen el derecho, entonces, bueno, eso fue lo que realmente pesó aquí en la universidad, el derecho a la educación [...]; no buscamos ni reinsertar, readaptar o un cambio en las personas. No. Realmente lo que buscamos es que ellos tengan el derecho a la educación como lo tiene cualquier habitante de la ciudad (5 de octubre 2017, oficinas del PESKER).

La lucha por el cumplimiento de los derechos de las personas en reclusión ha sido una constante para nuestro sistema penitenciario. Al respecto, Menke y Pollman (2010) apuntan que la idea de los derechos humanos es “fundamental por excelencia” porque, según la comprensión corriente, proporciona los estándares mínimos para que la situación legal, política, social o económica de las personas sea considerada como aceptable o como mínimo se pueda tolerar. Una institución, un modo de actuar o una situación social que vulnere los derechos humanos está inmediatamente deslegitimada por ello. Así, la reivindicación de la educación como un derecho humano se vuelve pertinente y cobra fuerza a través de la universidad al interior del sistema penitenciario. Más adelante veremos cuáles son las repercusiones de este compromiso para el proceso de enseñanza-aprendizaje y los compromisos que adquieren algunas y algunos alumnos.

Al mismo tiempo que el PESKER se ubica en un espacio en el que disputa una parte de las funciones educativas del sistema penitenciario, se encuentra en tensión con la propia estructura de la UACM, dada su naturaleza de universidad pública, que se caracteriza por su masificación, sus tensiones e inconsistencias, tales como: estar formada por múltiples comunidades, con fronteras borrosas y permeables, dispuesta a servir a la sociedad, dedicada a la igualdad de oportunidades, aunque internamente organizada como una estructura de clases; con intereses internos dispersos, incluso contradictorios. Las tensiones inherentes a la universidad pública no son ajenas al PESKER, como explica la profesora Norma Ramírez al respecto de los costos efectivos del PESKER que le permiten mantener y prolongar su tarea, es decir, el capital necesario para su reproducción; al mismo tiempo realiza una valoración comparativa que pone en desventaja los resultados cuantitativos obtenidos por el PESKER:

Norma Ramírez: [La relación del PESKER con la UACM] es difícil porque a nivel administrativo es un programa muy costoso, lo que siempre nos han dicho; bueno, ahora se ha nivelado porque no tenemos tiempos completos, yo creo que los costosos somos los profesores de tiempo completo, porque, por ejemplo, un tiempo completo en la universidad carga tres grupos, los compañeros en Cuauhtémoc cuentan que ellos, en cada grupo, los de derecho que están ahora en Cuauhtémoc, cada grupo están cargando entre 30 y 40 alumnos; si lo multiplicas por tres eso hace desde 90 a 120 alumnos por carga de profesor al semestre; un profesor en el PESKER, su grupo más grande llega a tener 20 alumnos, el más grande, pero hemos llegado a dar clase con tres alumnos sentados; entonces, por ejemplo, un profesor de tiempo completo en el PESKER te está atendiendo máximo al semestre 20 gentes, contra 90/120 que está dando el de afuera, ya de entrada se te dispara. (19 de septiembre de 2017, Biblioteca José Vasconcelos).

Como se explica en el párrafo anterior, el PESKER, visto desde una perspectiva meramente administrativa, resulta en un contrasentido, dada su falta de eficacia para dar cuenta del presupuesto público invertido en términos de los indicadores de eficiencia que suelen utilizarse para medir los resultados de las universidades públicas, como son: el número de personas matriculadas en contraste con las personas tituladas; el número de deserciones de las y los alumnos; la eficiencia con la que se utilizan recursos materiales; es decir, se hace énfasis en la rendición de cuentas, la flexibilización y las políticas de calidad.

Esta obstaculización para el ingreso de la educación superior al sistema penitenciario resulta en el costo necesario para traspasar sus barreras y finalmente construir ese acceso que de otra manera no sería posible. Aquí, se vuelve fundamental la premisa del derecho a la educación como un derecho humano, el cual, el estado y sus instituciones están obligados a cumplir.

Sin embargo, a pesar de que no se pueden soslayar las dificultades administrativas de un programa público, el valor del PESKER no recae únicamente en un balance administrativo, sino que también se pondera a través de su visibilidad y la misión que cumple al interior de la UACM. La licenciada Alejandra Díaz comenta puntualmente que el PESKER “es uno de los programas emblemáticos de la universidad; yo creo que es un acierto de la universidad haber abierto este programa; políticamente, por supuesto, que también pues le gana puntos a la universidad, porque no todas las universidades entran a reclusorios”. El peso político del programa no solo se observa al interior de la UACM, sino que se vuelve

relevante para la visibilidad de dicha universidad ante otras universidades e instituciones públicas con mayor tradición y capital político y social. La profesora Norma Ramírez concluye sobre la relación del PESKER con la UACM:

Norma Ramírez: Al exterior nosotros somos una Universidad muy, muy joven; no ofrecemos carreras así, que tú digas: “¡guau!, no las hay en ningún otro lado”; no tenemos a todos los SNIs acá, al contrario, no tenemos casi SNIs propios, casi todos los que tenemos pertenecen a otra universidad [...], no tenemos mucho que presumir tampoco, en 15 años. Entonces, de lo poco que tenemos es este Programa, que ese sí le da la vuelta, nadie más lo tiene, con todo y que se quejen de que es muy costoso, que crea mucho conflicto, que no se puede tomar como si fuera realmente una sede porque no funciona así, porque nunca tenemos control realmente sobre los alumnos, en fin, porque nos crea problemas de matrícula [...] (19 de septiembre de 2017, Biblioteca José Vasconcelos).

Discurso sobre la práctica de la docencia en el PESKER

La práctica docente es clave para entender los intercambios y vínculos que suceden al interior del PESKER. Esta pieza del proceso de enseñanza-aprendizaje está entrelazada con las visiones, objetivos y propósitos de las instituciones que hacen posible la existencia del programa; al mismo tiempo, el PESKER se sostiene por las acciones, discursos e intercambios de las y los profesores que se introducen al ambiente carcelario como visitantes, profesionales de la educación superior, trabajadores y trabajadoras de la universidad; su presencia y su ejemplo son cualidades distintivas del programa, que resultan en oportunidades educativas, interesantes y alentadoras.

La relación entre el alumnado y el profesorado es un tema tan antiguo como la educación misma, dada la centralidad y constancia de la acción pedagógica. Ya desde Platón se hablaba del deseo de alcanzar el conocimiento sobre cualquier argumento y la necesidad de lograrlo gracias al *diálogo* con un maestro: véase el famoso diálogo socrático que tenía como meta la búsqueda de la verdad. Carbajo (2004) afirma, cuando cita el “Fedón” de Platón⁵⁶, que “hasta el pensamiento más solitario tienen la forma de un diálogo”.

⁵⁶ Gil Fernández, Luis (1960). Platón. Fedón, traducción, prólogo y notas, 2ª ed., Buenos Aires: Aguilar.

La reflexión sobre la etimología de la palabra “diálogo” nos guía para una comprensión profunda de esta acción: “dia-logos” se entiende como a través del “logos”, cuya acepción más común es la de “palabra”, aunque también se le atribuye al “Ser”; intuitivamente podemos deducir que el diálogo se refiere a una comunicación que acontece a nivel ontológico: una comunicación de un ser a otro (Chiara, 2014). Este encuentro y coincidencia ontológica subyace en la relación pedagógica. Para Vigotsky, uno de los autores más influyentes en la bibliografía pedagógica, la relación que se entabla en el proceso de aprendizaje posibilita la atribución compartida de significados a los objetos del aprendizaje.

El peso de la relación pedagógica y la presencia del profesorado en el aula dentro de la institución carcelaria fueron ponderados por el PESKER en su concepción. Como comenta la licenciada Alejandra Díaz, “lo que se consideró desde el principio fue que [la implementación del PESKER] tenía que ser con los mismos criterios que se llevaban aquí en la universidad, es decir, no debía de ser un programa a distancia o por asesoría, sino que debía de ser educación presencial”. Este principio presencial no solo es relevante en el marco institucional del programa, sino que es parte del discurso y la práctica docentes. La profesora Norma López, quien participó de la fundación del programa y fue profesora del mismo en sus inicios, explica su perspectiva de la relación dialógica entre docentes y alumnado:

Norma López: Yo creo que el contacto y el transmitir la educación, el conocimiento, no la educación, el conocimiento y el hecho de interactuar: que tú me preguntes, yo te responda, que yo te pregunte, nos hace crecer a los dos. Entonces, para mí, el hecho de hacer el programa y la entrada a los reclusorios a trabajar fue crecer ¿no? Crecer intelectual y emocionalmente (Plantel San Lorenzo Tezonco UACM, 13 de noviembre de 2017).

Este sentido de reconocimiento y validación del otro, a través de una relación pedagógica, posibilita un encuentro y un intercambio de conocimiento que, como veremos al revisar los aprendizajes enunciados por quienes han pasado por el PESKER, son posibles gracias a esta mirada que reconoce en el otro a un/a estudiante, a alguien susceptible de incorporarse al contexto de la educación superior, a un interlocutor válido en el aula.

Adentrarse en las instituciones carcelarias conlleva un proceso de adaptación-resistencia a lo que Michel Foucault denominó “las disciplinas”, estos métodos que surgieron desde el siglo XVII para el control minucioso de las operaciones del cuerpo, para garantizar la sujeción de sus fuerzas e imponer una relación de docilidad-utilidad con una autoridad; estos métodos son base y principio de los procedimientos de entrada, salida y estancia en una prisión. El control del espacio es una constante y se procede a través de la distribución de los individuos; por supuesto, *la clausura* es un elemento clave para las prisiones; es decir, un espacio heterogéneo a todos los demás y cerrado en sí mismo, contrastante con el espacio ambulatorio y abierto de la universidad, especialmente el de la universidad pública. En el encierro, las y los profesores no están exentos de clasificación; por el contrario, tienen una denominación específica que delimita sus tareas con respecto del PESKER, al tiempo que restringe los espacios por los que se puede transitar e inclusive el tipo de interacción que debe entablarse con los y las prisioneras. La doctora Norma Ramírez explica brevemente algunas normas de funcionamiento y operación para las y los docentes, de acuerdo al convenio interinstitucional:

Norma Ramírez: El convenio que se tiene con la universidad no nos permite a los profesores asistir como visita regular; nosotros entramos bajo la categoría de visitantes porque no somos parte de la Dirección de Reclusorios, por ejemplo. Entonces nuestro gafete dice “profesor universitario”, pero dentro del reglamento entramos como si fuéramos una visita. Tenemos oficios de asignación, nosotros no podemos quedarnos más tiempo del permitido; no es permitido el socializar, no podemos regresar a las visitas, por ejemplo, eso está penado, lo dice el mismo convenio que establecimos: nosotros vamos y damos la clase. Por ejemplo, la universidad tiene asesorías y tutorías que nosotros no podemos dar; podemos dar las tutorías de tesis, por ejemplo, se nos acredita, se nos da un oficio, se nos dice cuál es el alumno, se nos asigna un espacio y solamente podemos atenderlo en ese espacio (19 de septiembre de 2017, Biblioteca José Vasconcelos).

Existen en la reglamentación unos principios de funcionalidad y utilidad, no se permite establecer relaciones de cercanía o que pudieran considerarse ociosas; la única relación posible es de profesor/a-alumno/a y existen espacios específicos para desarrollar esa interacción, que por cierto no está exenta en ningún momento de la vigilancia constante de la institución.

En la disciplina, nos dirá Foucault (1976), los elementos son intercambiables puesto que cada uno se define por el lugar que ocupa en una serie y por la distancia que lo separa de los otros. Su unidad no es ni el territorio (unidad de dominación) ni el lugar (unidad de residencia), sino el rango: el lugar que se ocupa en una clasificación, el punto donde se cruzan una línea y una columna, el intervalo en una serie de intervalos que se pueden recorrer uno después de otro. El rango es, pues, un principio en la base de la organización del espacio carcelario, pero no solamente eso, sino que también históricamente ha sido principio de organización y distribución de los espacios educativos desde el siglo XVIII (Foucault, 1976): hileras de alumnos en la clase, los pasillos y los estudios; rango atribuido a cada uno con motivo de cada tarea y cada prueba, y que se obtiene de semana en semana, de mes en mes, de año en año; en este conjunto de alineamientos obligatorios, cada alumno en función de su edad, sus adelantos y su conducta, ocupa un orden u otro; se desplaza sin cesar por esas serie de casillas; unas ideales, que marcan una jerarquía del saber o de la capacidad; otras que deben traducir materialmente en el espacio de la clase o del colegio la distribución de los valores o los méritos; distribución que no es del todo ajena a los espacios contemporáneos de la educación superior. El rango es una de las formas de distribución del espacio que impacta fuertemente a quienes ingresan al espacio carcelario; las y los docentes del PESKER no son una excepción: se les otorga un gafete, una identidad y una tarea en un espacio determinado; fuera de ese espacio pueden existir sanciones o peligros de los que es necesario resguardarse: la institución espera la docilidad de sus visitantes. El profesor Jovani Rivera comenta sobre el tránsito en el espacio carcelario y las restricciones con las que se puede encontrar un docente:

Jovani Rivera: Cuando eres profe del PESKER no estás autorizado para deambular por el penal y tal. Yo nunca lo intenté siquiera, porque también es un rollo un poco pues de tú exponerte, y eso; pero se supone que no lo tenemos permitido, o sea, nosotros vamos de la entrada al Centro Escolar y del Centro Escolar de regreso ¿no? Y en realidad, pues ya sabes que siempre están los *estafetas*⁵⁷ o los polis y a

⁵⁷ Es un trabajo que surge en los reclusorios; se trata de reclusos que pueden deambular con relativa libertad en las instalaciones del penal, pueden llevar mandados o llamados, ya sea entre reclusos o autoridades, o familiares los días de visita.

veces sí, como es el penal siempre medio discrecional, a veces no te pelan y a veces sí te paran: “¡Que! ¿a dónde vas?, o ¿Qué?”, “Pásele profe” y ya (café Emir, Centro histórico de la Ciudad de México, 14 de septiembre de 2017).

Por paradójico que parezca, el espacio carcelario siempre está en movimiento; los individuos se sustituyen unos a otros. Diría Foucault (1976) que es un espacio ritmado por intervalos alineados.

El trabajo de las disciplinas es minucioso y a veces microscópico. Uno de los principios que llama la atención es el uso del color de la ropa como herramienta de clasificación. Para las personas reclusas, a veces se convierte en un elemento identitario: quienes visten de azul (ya han sido sentenciadas) y quienes visten de beige (están en proceso de ser sentenciadas o liberadas) tienen un estatus diferenciado ante el sistema judicial, así como en la organización interna de la prisión; el personal médico viste de blanco, el personal de seguridad viste de negro, etcétera. Este código cromático es una regla que las y los docentes deben atender con diligencia, ya que su desatención puede ocasionar como consecuencia que no se les permita la entrada y, por lo tanto, no puedan impartir su clase. La profesora Norma López comenta la transición que implica ingresar a los centros de reclusión y el código de vestimenta.

Norma López: Para mí entrar a los reclusorios era entrar a otro plantel, con otras restricciones, con dificultades en el sentido de que tienes que pasar la aduana, de que si vas a ir con un pantalón blanco no te dejan entrar porque los médicos van de pantalón blanco, que tienes que llevar ciertas ropas de ciertos colores para poder pasar, no todo está permitido. Eh, por ejemplo, una vez me hicieron en la aduana un problema porque yo llevaba una mascada y, claro, yo no lo había pensado (era una mascada chica), que no que con la mascada se podían ahorcar. Eh, uno va aprendiendo (Plantel San Lorenzo Tezonco UACM, 13 de noviembre de 2017).

La rutina, el ritual y la repetición normalizan la presencia de las disciplinas; después de todo, están en su diseño. Dado que su propósito es moldear cuerpos dóciles y útiles, hay que aprender la rutina, el ritual y la repetición si se decide incursionar en el espacio carcelario, aunque sea de manera ambulatoria, ya que se trata de espacios heterogéneos y clausurados, o como diría Goffman (2001), son instituciones totales, entre otras cosas, por la minuciosidad de sus dispositivos para

intervenir los cuerpos, el espacio, el tiempo y la distribución. Según la profesora Norma López,

Norma López: Tienes que pasar la aduana, tienes que firmar, tienes que dejar documentos; no puedes llevar tu celular obviamente, lo tienes que dejar afuera, en una tiendita, en algún lugar o en tu auto; mmh, los colores, no puedes entrar con ciertos... no puedes ir ciertos días, porque son los días que ellos tienen visita; tienes que acomodar tu horario a lo de la institución, lo que la institución exige (Plantel San Lorenzo Tezonco UACM, 13 de noviembre de 2017).

El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona mediante el juego de la mirada; un aparato en el que las técnicas que permiten ver, inducen efectos de poder y donde, a cambio, los medios de coerción hacen claramente visibles a aquellos sobre los que se aplican (Foucault, 1976). El espacio carcelario está hecho para permitir un control interior, articulado y detallado, para hacer visibles a quienes se encuentran dentro. En términos generales, esta arquitectura es un operador para la transformación de los individuos, es decir, obra sobre aquellos a quienes abriga, permitir apresar su conducta, conducir hasta ellos los efectos del poder, darlos a conocer, modificarlos. Así, el aparato disciplinario perfecto permitiría verlo todo permanentemente con una sola mirada: un punto central sería a la vez fuente de luz que ilumina todo y lugar de convergencia para todo lo que debe ser sabido; ojo perfecto al cual nada se sustrae y centro hacia el cual están vueltas todas las miradas (Foucault, 1976). La vigilancia jerarquizada es una técnica que crea un poder de facto, separa y organiza, crea un rango entre los individuos. En el relato de la profesora Norma Ramírez podemos observar este procedimiento aplicado al PESKER y sus docentes; curiosamente, el vigilante hace énfasis en la escucha:

Norma Ramírez: En ocasiones te ponían al lado de un técnico penitenciario que estaba dando algún taller y el mismo técnico reportaba... bueno, yo tenía uno al lado mío [...], no estaba completamente cerrado el salón y solamente llegaba la pared hasta la cabeza, tú te asomabas y la cabeza te quedaba del otro lado, entonces él estaba siempre... estaba parado allí en mi pared y yo le decía: “¿Necesita algo?”, y me decía: “No, la estoy escuchando”. Y así como conmigo, varios, varios profesores vivieron lo mismo y entonces ellos empezaban a reportar que nosotros preparábamos la clase, que realmente dábamos clases de calidad, que se notaba que era una licenciatura (19 de septiembre de 2017, Biblioteca José Vasconcelos).

El poder disciplinario se organiza como un poder múltiple, automático y anónimo; porque si es cierto que la vigilancia reposa sobre individuos, su funcionamiento es el de un sistema de relaciones de arriba-abajo, pero también hasta cierto punto de abajo-arriba y lateralmente. Este sistema hace “resistir” al conjunto y lo atraviesa internamente por efectos de poder que se apoyan unos sobre otros: vigilantes perpetuamente vigilados. En el siguiente relato de la profesora Norma Ramírez observamos las características de la vigilancia propuestas por Foucault (1976), en la aparición y estancia de los vigilantes/vigilados del sistema penitenciario que tienen diferentes formas de interacción, al mismo tiempo que permanecen anónimos:

Norma Ramírez: Siempre inscribían a alguien que era “el oreja” del Centro Escolar, o sea, era un allegado al director del Centro Escolar y lo ponía en ese salón para que él pasara lista y lo ponía en ese salón para que reportara todo lo que allí se dijera ¿no? Entonces los profesores de la Universidad que entran después a dar clases, siempre se pelean; dicen que: “¿Por qué tenemos que dejar entrar a ese alumno?” No nos está pidiendo permiso, él está adentro, quieran o no eso es lo que hace que todos cumplan, porque [...] ellos sí necesitan aprobar; entonces, por ejemplo, ellos reportan: “fulanito de tal, viene, se sienta y no participa; y además reprueba”; entonces, para el siguiente, el mismo del Centro Escolar no lo va a dejar inscribirse, entonces nos facilitan el trabajo a nosotros, o sea, no todo es tan malo en la institución, la disciplina es buena (19 de septiembre de 2017, Biblioteca José Vasconcelos).

El poder en la vigilancia jerarquizada de las disciplinas no se tiene como se tiene una cosa, no se transfiere como una propiedad; funciona como una maquinaria. Y si bien su organización piramidal le da un “jefe”, es el aparato entero el que produce “poder” y distribuye a los individuos en ese campo permanente y continuo. Lo cual permite al poder disciplinario ser a la vez absolutamente “indiscreto”, ya que está por doquier y siempre alerta, no deja en principio ninguna zona de sombra y controla sin cesar a aquellos mismos que están encargados de controlarlo; y absolutamente “discreto”, ya que funciona permanentemente y en gran medida en silencio. La disciplina hace “marchar” un poder relacional que se sostiene a sí mismo por sus propios mecanismos y que sustituye la resonancia de las manifestaciones por el juego ininterrumpido de miradas calculadas (Foucault, 1976).

La profesora Norma Ramírez hace alusión al beneficio que puede tener la disciplina para el ejercicio educativo, noción que plantea Foucault cuando explica cómo las disciplinas estuvieron y han estado presentes en las formas en que se ha organizado el proceso educativo. Cuando describe el diseño de Charles Demia, resalta que en su institución, del tipo “enseñanza mutua”, tres procedimientos están integrados en un dispositivo único: la enseñanza propiamente dicha, la adquisición de conocimientos por el ejercicio mismo de la actividad pedagógica y, finalmente, una observación recíproca y jerarquizada; estos procedimientos hacen que se inscriba en el corazón de la enseñanza una relación de vigilancia, definida y regulada; no como una pieza agregada o adyacente, sino como un mecanismo que le es inherente y que multiplica su eficacia. Existe un punto de encuentro entre la universidad, a través del programa del PESCER, y las disciplinas que rigen el espacio carcelario; dado que son técnicas y procedimientos históricos creados en el entorno social, tienen cabida y vigencia en los espacios institucionales, entre otras cosas por su eficacia.

Al organizar las “celdas”, los “lugares” y los “rangos”, las disciplinas fabrican espacios complejos: arquitectónicos, funcionales y jerárquicos al mismo tiempo. Son espacios que establecen la fijación y permiten la circulación; recortan segmentos individuales e instauran relaciones operatorias; marcan lugares e indican valores; garantizan la obediencia de los individuos y también una mejor economía del tiempo y de los gestos.

El ambiente carcelario puede ser comparado con un ecosistema en el que los balances y dependencias, las relaciones de poder que se gestan, están mediados por las disciplinas en las que se fundamenta la concepción de la prisión; la constante vigilancia y las sanciones son administradas desde una posición específica de la maquinaria del poder disciplinario. Las y los docentes son atravesados por estos vectores de fuerza; en este proceso existen transiciones que se normalizan a través de la ritualización de la entrada al penal, para la cual es necesario seguir los códigos, dejar la documentación adecuada en la entrada, atravesar las aduanas, conducirse por el espacio panóptico, arribar al Centro Escolar y colocarse al frente del grupo. De esta manera se toma posesión de este

espacio de miradas calculadas desde donde se construye una interpretación del espacio carcelario; sin embargo, esta mirada se amplifica a través del intercambio necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el relato del profesor Jovani Rivera observamos estas paradojas: él compara lo que físicamente es capaz de ver con lo que le permite mirar el relato de sus alumnos, al tiempo que le da nuevas dimensiones a un espacio carcelario por el que no le es permitido transitar libremente:

Jovani Rivera: En Reclusorio Norte tú estás del lado que está más como limpiesillo ¿no?, así, más tranquilón, y así ves, no sé, banda *dos tres chacona*, pasas más bien por dónde la banda está haciendo ejercicio, pasas por enfrente de donde está visita íntima y pasas por enfrente de una cancha grande que tienen, así como de terracería; se ve el gimnasio, pero nada más ves el gimnasio por afuera y ahí vas caminando y ves banda vendiendo, pero leve [...] Y cuando ya llegas al Centro Escolar. El Centro Escolar afuera tiene una barra, pues en la barra esta la banda haciendo ejercicio, pero no ves así como el *hardcore*, que fue algo que ya luego después me contaron ellos: “Del otro lado del perímetro...” es como un rectángulo, tú entras como por la mitad que está limpia. “Pero del otro lado está lo que llaman *el pueblo*” y ahí me decían: “¡Pues no pasas así...!” o sea, me decían: “¿Que no te llama la atención?!, que aquí hay 15,000 vatos y de ese lado casi no se ve nada... ¡No mames!” Del otro lado, me decían: “Hasta caminas y chocas güey”. Estaba cagado porque ese día me iba acompañando un güey, ese compa se llama Guillermo, era un don así gordito, ya canoso, ya grande; y tú lo veías pues así, pues bien bonachón, así de gafitas, gordito, así blanco; me decía, caminando conmigo bien relajado: “No güey, del otro lado tienes que cambiar hasta la pose, tienes que andar a las vergas. Chocas con la banda y le tienes que decir: “¿Qué?! Hijo de su pinche madre ¿Fíjese?!” Tú acá: “¡Chale güey! ¿Qué pedo? ¿No?”, y te decía: “Del otro lado güey, no cabe, la banda no cabe güey” o sea, “Están güeyes robando; picando, ¡así, picando a un güey! ¡Y tú estás ahí! y pues así te vale verga” [risa nerviosa de Jiovani], ¿no? y así, haces como que eso no está pasando. Eso yo no lo veía, lo veía nomás de lejos (Café Emir, Centro histórico de la Ciudad de México, 14 de septiembre de 2017).

La sensación de peligro es algo que acompaña los relatos sobre la prisión, el legendario mal comportamiento de los y las reclusas se traza en escenarios desconocidos para quienes visitan el espacio carcelario; se advierte sobre la hostilidad del espacio, la forma que es necesario tomar para transitar en este, y por supuesto, se enfatizan las condiciones de precariedad material y moral en las que se encuentran las personas que habitan la prisión. Como se mencionó en el segundo capítulo, las estadísticas muestran que el hacinamiento dentro de los

penales es más la regla que la excepción, aún con la llamada “despresurización del sistema penal” cuyos efectos se observan a partir de 2016.⁵⁸

Las y los profesores coinciden en describir el ambiente de la prisión como *denso*; se podría especular que esa densidad a la que hacen alusión se refiere a la exacerbación del poder disciplinario en todas sus dimensiones y los efectos que tienen en las y los habitantes de la prisión, así como con sus vínculos con el exterior. Existe una precariedad de la vida en el penal, que debe ser aceptada con docilidad, para hacer de las personas una pieza útil del entramado social; el ocio y el tiempo libre son vistos como terreno fértil para la proliferación de vicios y mal comportamiento. Se transita en el espacio con obnubilación, con cierta precaución, especialmente cuando se ocupa un rango bajo en el *statu quo*. La tarea docente se ve impactada por el contraste entre el adentro y el afuera del espacio carcelario; en ocasiones se desarrolla una empatía con las y los alumnos que tensiona sus códigos de actuación y el reglamento que deben seguir según el acuerdo entre el sistema penitenciario y la UACM. El profesor Jovani Rivera comenta con preocupación y desencanto sobre las condiciones bajo las que viven sus alumnos:

Jovani Rivera: Esos güeyes están allá dentro echando desmadre, siguen desde allí delinquiendo y durmiendo con 40 güeyes en el mismo espacio. ¡Cabrón!, y con bichos; expuestos a ser violados, asesinados, extorsionados [...] Sin agua, cabrón, con frío, güey, este... sin ver a su familia... o sea, un chingo de cosas que todo está revuelto ¿no? (Café Emir, Centro histórico de la Ciudad de México, 14 de septiembre de 2017).

El poder disciplinario que se despliega en todas sus formas en el espacio carcelario rebasa con mucho las posibilidades de actuación en la práctica docente, la restringe y acota de manera que profesoras y profesores deben limitarse al trabajo en el aula, aunque en ese trabajo haya una cierta indeterminación. Algunos filósofos de la educación, como Fernando Gil Cantero (2003), nos recuerdan que hay algunos consensos respecto del fenómeno de la educación, o al menos unas premisas que han ganado popularidad al paso de los años, como el reconocimiento de que en la educación no podemos controlar todas las variables, que en las situaciones

⁵⁸ Véase el Capítulo 2 de este trabajo

educativas prima la incertidumbre, que cada educando es diferente a los demás, que aparecen siempre algunos dilemas éticos, que la educación es una actividad básicamente social y política o que hay un “residuo de indeterminación técnica”. Este espacio de indeterminación en la praxis educativa paradójicamente está lleno de la reflexividad del profesorado; como lo hace notar la profesora Norma Ramírez, dar clases dentro de los penales no es solo un ejercicio docente, sino que el espacio carcelario tensiona las posiciones éticas del profesorado, debido a la empatía que existe en la acción pedagógica, es decir, la normativa les obliga a limitarse a impartir su clase, pero en ese ejercicio es imposible desconocer al sujeto del aprendizaje y sus condiciones precarias de vida:

Norma Ramírez: En definitiva, dar clases al interior de la cárcel es mucho más que dar clase, porque tú afuera puedes dar clase y puede ser que... el interés que tenga el alumno no te lo comparta o no tengas una relación cercana [...], pero adentro uno sabe que en las condiciones en las que ellos viven y con las que ellos trabajan no son precisamente las más adecuadas, cualquier cosa que pase al interior, que sea extraordinario, afecta por mucho la clase; por ejemplo, si ha habido un motín, tú no regresas a dar clases, aunque te den la hora, tú sabes que ellos no están pensando precisamente en la clase, están pensando en lo que acaban de vivir, entonces hay que darles oportunidad para que ellos expresen lo que traen. Si hubo revisión, por ejemplo, cada vez que hay visitas de la Comisión de Derechos Humanos, tanto la Nacional como la del Distrito, a ellos, sobre todo a nuestros estudiantes, les van quitando cosas, como canonjías ¡que pagan!, o sea, al final del día no son derechos, pero por ejemplo: que si les dan un colchón, que es muy delgadito (ellos pueden comprar dos o tres colchones), el día que llega la visita de la Comisión les registran sus dos colchones, nada más pueden tener uno; entonces para ellos estas visitas significan pérdidas. Cuando tú regresas después de una visita a dar clase, tú sabes que no puedes dar la clase (19 de septiembre de 2017, Biblioteca José Vasconcelos).

Siguiendo las reflexiones de Giraldo Díaz (2006) proponemos que existe una relación entre vida, resistencia y creación, pues es en el interior de las relaciones estratégicas que se encuentran las fuerzas que resisten y crean. Lo que resiste al poder disciplinario, a la fijación de las relaciones estratégicas en relaciones de dominación, a la reducción de los espacios de libertad en el deseo de dirigir las conductas de los otros, hay que buscarlo en el interior de esta dinámica estratégica.

La resistencia no es una sustancia y no es anterior al poder que se opone. En una entrevista con Bernard Henry-Levy, Michel Foucault sostiene que la

resistencia es co-extensiva al poder y que es rigurosamente contemporánea a este (Foucault, 1994b: 161). La resistencia no es la imagen invertida del poder, pero es, como el poder, “tan inventiva, tan móvil, tan productiva como él. Es preciso que, como el poder, se organice, se coagule y se cimiente. Que vaya de abajo arriba, como él, y se distribuya estratégicamente” (Foucault, 1994b: 162).

En el momento mismo en el que se da una relación de poder existe la posibilidad de la resistencia. No estamos atrapados por el poder; siempre es posible modificar su dominio en condiciones determinadas y según una estrategia precisa. Ni la resistencia ni el poder existen más que en acto, como despliegue de relación de fuerzas, es decir, como lucha, como enfrentamiento, como guerra, no es solo en términos de negación como se debe conceptualizar la resistencia, sino como proceso de creación y de transformación. Se resiste en diferentes formas ante las disciplinas del espacio carcelario; estas formas de contraposición podemos rastrearlas en relatos como el siguiente:

Norma Ramírez: Yo creo que en el caso de los profesores de la universidad lo que nos cuesta mucho trabajo es entender que estamos dentro de una institución distinta, que no podemos romper las reglas, que es necesario seguirlas por seguridad a veces, por ejemplo, en el caso de los de Básico,⁵⁹ que casi siempre son los que presentan más problemas en el ingreso porque no visten los colores que les piden, porque se pelean con el custodio que los recibe, porque se enojan cada vez que les hacen la revisión corporal, en fin. Entonces son pleitos garrafales para poderlos ingresar, a ellos, a los de Básico; de Ciclo Superior el problema que tenemos es que de pronto empiezan a asesorar jurídicamente a los alumnos o asesorarlos en materia de quejas, que no podemos hacerlo nosotros (19 de septiembre de 2017, Biblioteca José Vasconcelos).

Se trata de un balance complejo, difícil para quienes practican la docencia al interior del espacio carcelario; por una parte, es necesario mostrar la docilidad y los gestos necesarios para garantizar el ingreso al penal, además de seguir las normas instauradas para la operación del PESKER, especialmente las directivas del sistema penitenciario; por otra parte, es necesario establecer una empatía que logre comprender las condiciones de vida del alumnado al tiempo que se respeta el

⁵⁹ La profesora se refiere a las y los docentes del “Ciclo Básico”, que es el primer escaño educativo del PESKER al que acceden los estudiantes.

proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la educación superior, en una universidad con principios humanistas, preocupada por el acceso de quienes tradicionalmente no lo han tenido. La profesora Norma Ramírez concluye: “No hay que olvidar que es un centro de reclusión, es decir, no es la universidad la que está adentro, en realidad la institución que más pesa es la de reclusión porque es precisamente eso... es una cárcel, no es la universidad”. Como advertía Michel Foucault (1976), la prisión no es una institución flexible, no fue construida para serlo; por el contrario, tiene que ser una maquinaria poderosa para imponer una nueva forma al individuo “pervertido”; su modo de acción es la coacción de una educación total.

Sin embargo, tenemos una práctica docente que se construye en oposición al panóptico poder de la vigilancia constante y que, podríamos especular, constituye una resistencia a las técnicas disciplinarias que estructuran el espacio carcelario. Esta resistencia a través de la enseñanza merece una reflexión sustantiva, dadas las pretensiones de la totalidad educativa y ortopédica que impone la prisión. El filósofo de la educación Gilbert Gyles (1982) plantea algunos argumentos fundamentales al respecto en su texto “¿Puede enseñarse la virtud?”; sus argumentos señalan que en materias como la aritmética, la astronomía, la retórica, la lucha grecorromana, la medicina, etcétera, hay maestros y profesionales; pero para que alguien llegue a ser una buena persona, no parecen existir ni necesitarse monitores expertos; no hay centros técnicos en los que se enseñe la honorabilidad; no hay espacios reservados en el calendario escolar para unas clases sobre altruismo; las universidades no ofrecen una educación sobre generosidad, franqueza o bondad. Si la virtud fuese enseñable, podríamos esperar que existieran personas expertas que la enseñaran, y examinadores que comprobaran los progresos realizados; sin embargo, existe claramente una diferencia entre una mala formación y una buena formación y entre lo que atribuimos a una buena formación existen aspectos como la franqueza, el control del temperamento y la lealtad. Al respecto, Protágoras sugiere que, aunque nosotros aprendemos nuestras normas de conducta, no tenemos que aprenderlas de ninguna serie de lecciones que nos sean explicadas por doctos profesores, sino que las aprendemos de todas las

demás personas, en el hogar, en la calle, en el mercado, en los parques o lugares de juego.⁶⁰

Por otra parte, no es suficiente con haber memorizado cinco conferencias moralizantes u otros tantos sermones que nos impulsen a frenar nuestra codicia, nuestra malicia o nuestra indolencia. Esta memorización no bastará para que seamos capaces de controlarnos, tengamos buenas intenciones o trabajemos duramente. Lo que nos ayudará a dominarnos, a tener buenas intenciones o a trabajar duramente será el ejemplo de los demás y también el que nosotros pongamos en práctica, ese ejemplo con los consiguientes fracasos, y volvamos a practicarlo, aunque fracasemos de nuevo, pero no de una manera fulminante. En cuestión de moral, aprendemos primero por lo que nos muestran las demás personas y luego por el entrenamiento que de estas recibimos, acompañado de la expresión de nociones oportunas, de los elogios, de las censuras, y finalmente, del ejercicio que nosotros realizamos.

Gilbert Gyles (1982) enfatiza que las virtudes no son destrezas o pericias, dado que en cualquier destreza o pericia es posible hallar un caso de su ejercicio que constituye a la vez un ejemplo de maestría y de falta de escrúpulos; por lo que la posesión de unas normas de conducta no significa una pericia en algo; por consiguiente, el aprendizaje de determinadas normas de conducta no significa haber logrado la calidad de experto en algo; ser honrado no significa ser experto y ni siquiera amateur en algo; no podemos por eso enseñar a las personas a ser honradas con el mismo tipo de enseñanza con que las entrenamos para alcanzar una experiencia o competencia en las cosas.

En cuestiones de moralidad, a diferencia de lo que ocurre con las técnicas, es mejor que los buenos ejemplos no queden establecidos con un propósito edificante; una exhibición supuestamente moralizante de, por ejemplo, indignación, sería una manifestación carente de sinceridad. El ejemplo auténticamente eficaz será el de una indignación en donde el sentimiento mismo de la afrenta resulta

⁶⁰ García Gual, Carlos (1998) Platón. Protágoras, traducción, Madrid: Planeta-Agostini.

edificante. Así conviene expresar de otra manera la interrogante original de Sócrates y no preguntarnos: “¿Puede enseñarse la virtud?” sino “¿Puede aprenderse la virtud?” y pensar menos acerca de las tareas y alteraciones del desarrollo (Gyles, 1982). Esta reflexión, llevada al contexto de la prisión, resulta profundamente relevante, dadas las pretensiones ortopédicas que Foucault (1979) señala sobre los principios con los que se creó esa institución, además de los principios educativos presentes en el PESKER. Por ello los relatos en donde encontramos este ejemplo eficaz, son especialmente relevantes:

Norma Ramírez: Hay una compañera que... ella trabajó mucho tiempo para el Sistema Penitenciario en COC, haciendo la clasificación al ingreso; entonces ella conoce perfectamente el sistema al interior y ella tiene el problema, como muchos profesores tenemos, en el caso del CEFERESO, que muchas alumnas no van a clase, por mil razones; entonces ella me cuenta que ella llega temprano, llega siempre 15 o 20 minutos antes de su clase, se mete al dormitorio y va y les toca a sus alumnas puerta por puerta, y les dice: “No me muevo hasta que salgan y se vengán conmigo”. Entonces va y hace un carrusel y se lleva a su grupo completo al salón. Entonces sí hacemos eso, pero no está permitido (19 de septiembre de 2017, Biblioteca José Vasconcelos).

El conocimiento y la confianza para transitar en el espacio penitenciario son herramientas que pueden facilitar el trabajo docente. En el relato anterior se transgrede una regla para hacer cumplir otras relacionadas con el aprendizaje de las alumnas e instigarlas a asistir al salón de clase. El interés, la constancia, el empuje y el estímulo se convierten en ejemplo, se traducen en exigencia para el proceso de aprendizaje en un contexto en el que la regla es el desinterés mutuo, la competencia por un mejor rango en el *statu quo* y una repetición incesante de rutinas destinadas al disciplinamiento moral-corporal.

No se trata del diseño premeditado de situaciones de aprendizaje; lo que aparece en las narraciones es lo que Gyles subraya como un ejemplo eficaz, no necesariamente por su contundencia moral, sino porque resulta edificante para la comunidad educativa, no solo para quienes participan de la acción, sino que el relato de la acción se vuelve en sí mismo un ejemplo, especialmente si conocemos el contexto en el que se desarrolla. El siguiente testimonio es una muestra coherente de esto:

Norma Ramírez: Me acuerdo, había un compañero que le tocó en Penitenciaría un salón que apestaba a orines, pero ¡apestaba a orines! ¡Horrible! Y entonces el compañero un día suspendió la clase, les pidió que fueran a traer agua, jabón y cepillos y, entre todos, incluyendo al profesor, lavaron el salón y lo dejaron limpio. Después fueron a hablar con el del Centro Escolar y le pidieron que le pusieran una cadena a ese salón para que nadie más entrara a orinarse allí, porque era incómodo. Y así por el estilo, nosotros empezamos a dignificar los espacios (19 de septiembre de 2017, Biblioteca José Vasconcelos).

La noción de que la práctica docente puede ser dignificante no es nueva, ha tenido una larga presencia en el pensamiento filosófico y jurídico. Es especialmente relevante en el contexto del PESKER porque, de origen, el programa tiene una orientación hacia los derechos humanos y sus contenidos, por lo que es pertinente señalar algunas implicaciones subyacentes a la noción de dignidad. Para esta tarea seguiré algunos de los argumentos que plantea Javier Saldaña (2018) en su artículo “La dignidad de la persona. Fundamento del derecho a no ser discriminado injustamente”,⁶¹ en donde nos habla de la influencia del pensamiento tomista y kantiano en la legislación internacional de los derechos humanos. De acuerdo con Saldaña, Kant acepta como postulado inicial el reconocimiento de la dignidad de la persona como una instancia ontológica y, en consecuencia, objetiva, indisponible. Es la persona, y la dignidad de esta como absoluto, lo que ordena y da fundamento a todo el orden moral y jurídico: “en el reino de los fines todo tiene un precio o una dignidad. En el lugar de lo que tiene un precio puede ser puesta otra cosa como equivalente; en cambio, lo que se halla por encima de todo precio, y por tanto no admite nada equivalente, tiene una dignidad” (Saldaña, 2018).

Estas ideas encontraron aceptación en la comunidad internacional, fueron reconocidas en la mayor parte de los documentos internacionales protectores de derechos humanos y en las constituciones democráticas de los estados nacionales pertenecientes a la ONU. Entre los documentos más destacados encontramos La Declaración Universal de los Derechos Humanos, que propone al menos cuatro conclusiones importantes a propósito de la dignidad de una persona: 1) la dignidad

⁶¹ Consultado el 1º de abril de 2018 en:
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2312/8.pdf>

es la base o fundamento de los derechos humanos, de la justicia y la paz social; 2) existe un reconocimiento universal de la existencia de la dignidad, y hay también una convicción generalizada de que la misma es algo valioso intrínsecamente, con un valor inmanente al propio ser humano que es su titular o la posee; 3) de la dignidad participan mujeres y hombres por igual; 4) la idea de dignidad de la persona se encuentra en estrecha vinculación con la libertad humana. Las ideas vertidas en la declaración de derechos humanos han tenido diversos alcances; uno de ellos es el de poner en el centro de la discusión pública la idea del cumplimiento de los derechos humanos relacionada con la dignidad de las personas. Esta idea se ha extendido al campo de la educación.

Si bien estas conclusiones sobre la dignidad son parciales y la discusión no se agota en lo expuesto, estos argumentos nos dan algunas pautas para comprender por qué el hecho de limpiar un espacio educativo, y hacerlo de manera colectiva en la prisión, se vuelve un ejemplo edificante para el aprendizaje de algunas virtudes, al tiempo que se convierte en una acción que refleja el valor de las personas y cómo podemos dotar de valor el espacio educativo. La expansión de estos espacios que puede dignificar la acción docente, en conjunto con la proactividad del alumnado, es parte de los que Gyles (1982) advierte cuando habla sobre cómo aprendemos moralidad: primero por el ejemplo, luego por el entrenamiento, acompañado de la expresión de nociones oportunas, de los elogios, las censuras y el ejercicio que nosotros realizamos. A continuación, podemos mirar este proceso que impacta los acuerdos institucionales y el espacio carcelario:

Norma Ramírez: La misma institución nos empezó a dar espacios propios, por ejemplo, en los grupos más grandes siempre, de población, los hemos tenido en Oriente, y fue tanta la demanda, fue tanta la presión que, por ejemplo, se llegó a convenio, dentro del convenio que ya teníamos establecido, y todavía estaba el ingeniero cuando se hizo el convenio y logramos que ellos pusieran... nos dieran un espacio, un espacio que no tenía construcción, nosotros pusimos el material, la Universidad, los chicos pusieron la mano de obra y se construyeron dos salones que ahora son propios de la Universidad. Y así, en cada uno de los centros de reclusión se empezaron a crear espacios y los empezaron a proteger. Entonces, por ejemplo, en Sur, tú llegas a Centro Escolar y hay una reja para entrar a los salones, bueno pues, adentro los dos salones que también son de la Universidad tienen reja que los divide del resto de los salones; igual en CEDESOVA, que nos costó más trabajo,

también se logró que nos dieran una planta completa para la Universidad, que son salones que nada más funcionan... ¡No son propiedad de la Universidad! Hay que decir: es una propiedad que forma parte del reclusorio, pero ellos han decidido que sean exclusivos para la Universidad, que solamente los universitarios puedan ingresar allí (19 de septiembre de 2017, Biblioteca José Vasconcelos).

El tejido que conforma al PESKER está en definitiva intervenido por las técnicas disciplinares propias del espacio carcelario, pero al mismo tiempo se construye de ejemplos y propuestas que empujan a contracorriente, intervenciones pequeñas que se vuelven significativas en un espacio donde la carencia es regla. En estos ambientes, densos, pesados, llenos de desconfianza y competencia, el intercambio pedagógico, la posibilidad de empatía y la dignificación de los espacios se convierten en ejemplos eficaces de la acción virtuosa.

Lo que hace el PESKER con su existencia es abrir ventanas de oportunidad para que existan posibilidades de intercambio pedagógico, que pueden o no traducirse en ejemplos o reflexiones morales, de manera inintencionada. A la par, se construye un espacio profesionalizante que pretende ayudar al desarrollo de sujetos del conocimiento. En su reflexión sobre el PESKER, el profesor Jovani Rivera dice que “el modelo admite, desde su forma de estar estipulado, que tú puedes construir conocimiento adentro del aula o también en otros lugares”; al mismo tiempo, explica que “lo que buscamos es: que tú seas crítico con el texto, que tú produzcas ideas”. Incluso, y desde la perspectiva de algunas docentes, como la profesora Norma López, “el conocimiento puede cambiarle la vida a una persona [...] No es que el conocimiento te vaya a liberar de que tú puedas cometer un delito, pero sí, lo que pienso es que el conocimiento te abre a otros campos [...]; creo que cuando el conocimiento se convierte en pasión, te cambia la vida”. Desde mi perspectiva, el PESKER se construye en y habita un espacio paradójico, con balances difíciles y estructuras burocráticas ceñidas, que al mismo tiempo posibilitan momentos de intercambio dignificantes, que probablemente no se podrían reproducir fuera del espacio carcelario.

Norma Ramírez: Yo creo que es un mecanismo de fuga. Al final del día, es decir, tú les vas a abrir un espacio en donde ellos vuelven a ser personas, en este caso son estudiantes. Yo siempre les digo: “Vengo a que a mí me odien más que al custodio”, que por tres horas que les voy a dar de clase se olviden del custodio por

un momento y piensen nomás en la que está al frente haciéndoles la vida miserable. Entonces les ofreces eso, la oportunidad de fugarse contigo (19 de septiembre de 2017, Biblioteca José Vasconcelos).

Sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y las posibilidades en el PESKER

El correlato de la práctica docente lo encontramos en la experiencia educativa del alumnado, que complementa y complejiza el proceso de enseñanza-aprendizaje al tiempo que amplía la comprensión de las posibilidades que el PESKER representa para las y los estudiantes que se encuentran en prisión.

Dadas las determinaciones temporales de este trabajo, así como las dificultades para gestionar la entrada a los centros de reclusión, decidí trabajar con estudiantes que hubieran participado del PESKER, pero que estuvieran excarcelados. Localizar a una persona que ha sido liberada de prisión representa en sí mismo un reto, ya que el PESKER ha optado por no dar un seguimiento estricto a sus estudiantes liberados para evitar el estigma carcelario, además de la multiplicidad de situaciones que enfrentan las y los ex presos para conseguir trabajo, vivienda, seguridad social, servicios médicos, educativos, etcétera.

Para ubicar a alguna estudiante del PESKER que estuviera excarcelada recurrí a algunas de las redes de trabajo y amistad que entablé mientras estuve trabajando en un proyecto de gestión cultural en el CEFERESO de Santa Marta Acatitla entre 2008 y 2009. Así, logré entablar una conversación con Ethel Flores Castillo, ex alumna de la carrera de derecho en el PESKER. Ella pidió ser nombrada como Ethel Libertad Flores, actual estudiante de la carrera de ciencias políticas en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México en el plantel del Valle, articulista para la revista *Voz de Mujer. Tu revista Peninsular*. El análisis de la experiencia de Ethel Libertad Flores enriquece la comprensión del proceso educativo que se desprende del PESKER y pone el acento en algunos de los efectos inintencionados de la práctica docente en el espacio carcelario, y a la vez nos ofrece un panorama de lo que significa la irrupción de la educación superior en el sistema penitenciario mexicano.

Los diversos sentidos y significados que adquiere estudiar en reclusión tienen que ver con la historia personal, con la escolaridad anterior a la reclusión, con las condiciones económicas y familiares, con la jerarquía y el poder dentro de la reclusión, con los años que se ha pasado dentro y con los años que faltan para salir, con el estado jurídico de cada caso, con las condiciones emocionales y de salud, entre otros muchos factores (Díaz y Ariosto, 2010). Para Ethel Libertad Flores, la entrada a la educación superior no fue del todo intencionada:

Ethel Libertad Flores: Prácticamente en un lugar donde no hay mucho que hacer, donde las mujeres se pelean más por las chinches y por la marca de cloro que tienes que usar de acuerdo a lo que dictamina... lo que en el caló penitenciario le llaman la *mamá del cantón*.⁶² Este... pues me aboqué a caminar y de repente vi allí: “universidad, UACM, Universidad Autónoma de la Ciudad de México”, y las carreras. Y yo decía: “¡Una universidad dentro de la cárcel! ¿Cómo es posible?” En ese momento me aboque a investigar, porque me pareció como una puerta de salida. Fue mi primer impacto al leer “UACM, universidad”, lo vi como una llave, fue una gran oportunidad dentro de la... mediocridad (4 de octubre de 2017, UACM plantel del Valle).

Según Díaz y Ariosto (2010), en su trabajo sobre el PESKER, sus entrevistados consideran que estudiar en un contexto de reclusión es una elección, como dice Fénix: “Estudiar aquí sí es una elección, porque podrías elegir no estudiar, y dedicarte a los cursos y a la capacitación que da la institución, ¿no?” Esta elección alude a la posibilidad de ejercer su responsabilidad en reclusión, como señala Odilón: “Estudiar aquí me hizo ser independiente, me hizo encargarme de mis necesidades, de mis responsabilidades. Entonces esta educación hace que también te enfrentes a responsabilidades mayores...” (Díaz y Ariosto, 2010: 83); es una elección “porque me da la oportunidad de ser libre donde supuestamente no hay libertad”, como afirma Kathinka. En este proceso de autodeterminación, las y los

⁶² La mamá detenta una cierta capacidad de decisión y de gestión, combina las atribuciones de un/a jefe/a de familia con las de un/a propietario/a. De este modo, no solo organiza la vida cotidiana en lo referente a las funciones y las tareas de las o los habitantes de una celda, sino que es “dueño/a” de la celda como espacio físico y puede vender las camas y rentar los artefactos. Si bien las y los internos aseguran que “la cárcel no es de nadie”, se forma cierto régimen de propiedad sustentado en la antigüedad (Parrini, 2007).

reclusos paulatinamente se asumen como estudiantes partícipes de una comunidad universitaria, co-partícipes en la reproducción de los bienes culturales.

Desde el punto de vista de Bourdieu y Passeron (1973), en su texto *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, estudiar no es crear sino crearse; no es crear una cultura, menos aún crear una nueva cultura; es crearse en el mejor de los casos como creador de cultura o, en la mayoría de los casos, como usuario y transmisor experto de una cultura creada por otros, es decir como docente o como especialista. En resumen, estudiar no es producir, sino producirse como alguien capaz de producir.

La tarea del estudiante en el espacio carcelario está atravesada por las disciplinas foucaultianas, las sujeciones y técnicas que transforman el cuerpo de las personas reclusas en una herramienta dócil-útil. A las y los estudiantes del PESKER les corresponde una clasificación dentro del espacio carcelario; este rango les abre unas posibilidades y les limita otras. En el PESKER se entrecruzan las normatividades de la universidad y del sistema penitenciario, por lo que para salir adelante en la tarea de convertirse en estudiante se debe atender con celeridad las demandas del espacio de la educación superior dentro de la prisión:

Ethel Libertad Flores: Empecé [...], pero obviamente bajo las presiones que hay dentro de la misma cárcel, que es: pasar la lista tres veces al día, cumplir con la limpieza de tu estancia; estar al pendiente de... por si te llaman al juzgado, porque yo decidí entrar al PESKER hasta que ya estaba *ejecutoriada*, es decir, que ya no tenía ninguna alternativa para salir libre, porque yo decía: “Bueno, pues si ya me voy a quedar aquí, que sea de la mejor manera y aprovechar el tiempo”. Eso fue lo que pensé. Y en ese momento me aboque a estar allí, pero siempre con el pendiente de que no faltaba quien llegara y pues te llamara para decirte que ya se había inundado la estancia o que estaban haciendo cateo o que fueras porque la técnica ya había ido a la estancia a supervisar la limpieza; y obviamente no eras bien... aceptada por tus compañeras de estancia (4 de octubre de 2017, UACM plantel del Valle).

Debemos recordar que las cárceles mexicanas en su condición actual se caracterizan por el hacinamiento y por la convivencia entre internos de distinta peligrosidad, como se expuso en el primer capítulo de este texto. El paso por la prisión marca, clasifica, margina. Más de 60% de la población en reclusión purga penas menores a tres años por delitos no graves ni violentos, pero que ameritaron

la respuesta más contundente y dura del estado mexicano (Solís, De Buen y Ley, 2013).

De acuerdo con el Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria (DNSP, 2015) de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), las prisiones en México son “espacios donde la corrupción, la extorsión, el abuso, la arbitrariedad, la desatención, la impunidad, así como el desprecio y maltrato generalizado hacia las internas e internos, son las notas comunes y características”.⁶³ El espacio carcelario no constituye el ambiente ideal para el desenvolvimiento de las y los estudiantes del PESKER, como reconoce la profesora Norma Ramírez: “las condiciones en las que ellos viven y con las que ellos trabajan no son precisamente las más adecuadas; cualquier cosa que pase al interior, que sea extraordinario, afecta por mucho la clase”. Al respecto Alejandra Díaz, agrega que “los pasillos que se atraviesan para reclusorios están húmedos porque la población carece luego de agua, o sea, no tienen agua así de, de una llave en su estancia, sino que acarrear cubetas, acarrear la comida, de un... de, de, digamos de donde está la cocina a los dormitorios, entonces hacen luego un tiradero de cosas”.

Ethel Libertad Flores: Pues no estudiaba en realidad, o sea, yo iba a la escuela porque, en primer lugar, era una especie de... requisito ¿no? Pero vuelvo a repetirte, en muchos casos no te puedes concentrar. Ya cuando tú decides, porque allí los maestros te dan todos los lineamientos: te dan las lecturas, las facilidades, los lápices, hasta cuadernos te andan regalando, pues ya te puedes abocar a estarte concentrando y te vas a las áreas verdes y puedes leer, para presentar tus exámenes (4 de octubre de 2017, UACM plantel del Valle).

En contraste con lo que representa el espacio carcelario para sus habitantes, encontramos el espacio de reconocimiento que se gesta entre docentes y estudiantes, el cual representa una de las grandes aportaciones del PESKER, aparece como constante en los relatos de las entrevistadas como un espacio de auténtica afirmación y empatía. Ethel Libertad Flores comenta: “algo que yo observé en los maestros del PESKER es una actitud ¡humanística! ¡Humana! Ellos no te

⁶³ Comisión Nacional de Derechos Humanos, Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria 2015. Consultado el 11 de marzo de 2017:
http://www.cndh.org.mx/Diagnostico_Nacional_de_Supervision_Penitenciaria

preguntan por qué delito vienes, ellos ven alumnos, no ven secuestradores, no ven criminales”. Se trata de un momento de co-constitución entre subjetividades, en el que un sujeto solo es tal en la medida en que se encuentra en relación con otros sujetos, de manera que es la interacción entre individuos la que hace posible que cada individuo sea consciente de su singularidad (Acosta, 2011), cuando se reconoce a los estudiantes y se les trata como tales se establece la relación pedagógica que permite a las personas reclusas identificarse como sujetos de interlocución válida en el campo de la educación superior. Ethel Libertad Flores sostiene que las y los docentes del PESKER “Son *primus inter pares*, entonces a final de cuentas eso también te da... es un aliciente para salir adelante y quedarte allí ¿no? Te abren la puerta, no para correrte, sino para que te quedes y que sigas adelante”. Aquí se superponen los aprendizajes propios del espacio carcelario y las posibilidades educativas del PESKER. La o el estudiante no está exenta/o de someterse a las técnicas disciplinares que la institución aplica con diligencia, pero al mismo tiempo entabla una relación dialógica con el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde negocia su pertenencia a la comunidad universitaria:

Ethel Libertad Flores: Qué es lo que yo les iba a enseñar a mis hijos al salir de la cárcel, si cuando la maestra me diera una queja de ellos en la escuela, la iba yo a acusar de borrega o si cuando se portasen mal los iba yo a apandar ¿no?, o si tenían que hacer su trámite con memorándum en mano para que les hiciera yo su pastel en la casa ¿no? Eso es lo que iba yo a [...] enseñarles a mis hijos, porque eso fue lo que yo aprendí en la cárcel. Pero el PESKER me dio otro tipo de educación ¡de ser humano! No de reclusa; que después, gracias a todas las lecturas, a los maestros, sobre todo a la calidad humana... Nunca se me va a olvidar una de las maestras, porque precisamente ella siempre ha sido una persona muy linda, muy humana, muy detallista y... ¡nos llevó *sushi*! ¡Imagínate estar comiendo *sushi* en la cárcel!, donde no te dejan pasar los mariscos ni nada, y no es que nos brincásemos las reglas, es que era un aliciente, porque estudiar siempre es un aliciente (4 de octubre de 2017, UACM plantel del Valle).

Como se mencionó en el capítulo anterior, cerca de 80% del alumnado del PESKER está matriculado en la carrera de derecho. Parece evidente la relación entre el conocimiento del derecho y el sistema penitenciario, por lo que es lógico pensar que la enseñanza del derecho es pertinente para quienes se encuentran bajo un proceso jurídico o quienes sufren las consecuencias de una deliberación jurídica. Sin

embargo, la ponderación que hacen las entrevistadas nos hace mirar las implicaciones de construir ese saber-poder, del que habla Foucault, al interior de un espacio atravesado por la clasificación minuciosa, la observación constante y la examinación-supervisión de sus habitantes. Alejandra Díaz relata cómo fue que se introdujo la carrera de derecho en el PESKER:

Alejandra Díaz: La universidad no tenía la carrera de derecho; sí tenía ciencia política y creación literaria, ya eran parte de la currícula, o bueno, de la oferta de la universidad; derecho no lo era, pero representaba el primer interés que tenía la mayoría de los estudiantes de reclusorios, por la misma situación que viven: ellos están inmersos en un ambiente... pues... jurídico ¿no?, donde todo el tiempo se habla de... pues... de penas, se habla de delitos, se habla de sentencias, se habla de jueces, pues es un ambiente propiamente jurídico y entonces ellos, pues obviamente, en el afán de buscar alternativas, soluciones de sus diferentes casos; entonces, derecho era la mejor opción para ellos (5 de octubre 2017, oficinas del PESKER).

La inmersión en este ambiente jurídico, que también podríamos llamar una inmersión en el lenguaje y la cultura jurídica, tiene diferentes implicaciones para las y los estudiantes del PESKER: para algunas se convierte en una posibilidad, a mediano plazo, de ejercer una profesión y cambiar su estatus socio-económico al interior de la prisión. Esto no quiere decir que la praxis del derecho sea automáticamente experta, eficiente o moral, dado que el aprendizaje de un conocimiento específico no implica un uso moralmente correcto o reflexivo. Cabe decir que este problema no es exclusivo o endémico de la educación superior en prisión o del PESKER, se trata de un problema más general en la educación, por lo que está fuera de las posibilidades de este trabajo dilucidar con exactitud cuáles son los efectos de que las y los alumnos del PESKER tengan una práctica jurídica, al tiempo que realizan sus estudios y son sujetos de un proceso jurídico. Sin embargo, es posible hacer algunos apuntes al respecto, como el que hace la profesora Norma Ramírez:

Norma Ramírez: Con los chicos es notorio que ellos litigan, lo vemos, en ocasiones están en clases y alguien toca a la puerta y ellos salen y es su cliente ¿no?, es el cliente que le lleva papeles, le lleva una notificación que le acaba de llegar, en fin, allí es evidente. Con las chicas no es evidente, pero cuando hemos tenido reuniones hay muchas quejas de la población en general que nos dicen que ellas cobran demasiado (19 de septiembre de 2017, Biblioteca José Vasconcelos).

El conocimiento del derecho otorga un poder y un estatus privilegiado en el espacio carcelario; el acceso a una defensa legal adecuada puede hacer la diferencia entre permanecer en prisión o salir liberado/a, puede incidir en las condiciones de vida al interior de la prisión. Así también, el conocimiento del derecho puede modificar las condiciones de vida o servir como medio de denuncia de violaciones a los derechos humanos. La profesora Norma Ramírez relata:

Hemos tenido experiencias interesantes con ellos [refiriéndose a los alumnos del PESKER]; por ejemplo, de quejas presentadas que han ganado en contra de la universidad, no solamente en contra de la institución de reclusión, y eso ha como empoderado también, tanto a los alumnos como a los profesores.

Dados los posibles beneficios que ofrece el estudio del derecho al interior del espacio carcelario, podría parecer una elección obvia; sin embargo, las y los reclusos podrían no estar en la mejor posición para tomar una decisión informada y consciente, dado que existe amplio consenso sobre las falencias del acceso al sistema de justicia en México, que se acompaña de las peores expectativas sociales sobre las y los profesionales del derecho: a mayor corrupción e impunidad en el sistema de justicia, menor es la confianza. La indignación nunca alcanza para extender la pregunta al origen de los profesionales del derecho: la profesión se aprende en instituciones reguladas por el estado, encabezadas por otros profesionales del derecho que no solo transmiten información, sino que reproducen actitudes y valores frente a la ley. En 2018, México ocupó el lugar 92 de 113 países en el listado del World Justice Project sobre el estado de derecho en el mundo. Ocupamos el lugar 25 de los 30 países que conforman la región de América Latina y el Caribe en dicho índice.⁶⁴ La profesora Norma Ramírez explica algunas de las contradicciones de la enseñanza del derecho cuando se es sujeto de procesamiento jurídico:

Norma Ramírez: Pues están presos, pues están sujetos a proceso ¿no? Si tú tienes que escoger entre aprender a hacer macramé y trú-trú, y aprender cómo se lleva tu juicio, pues aprendes cómo se lleva tu juicio. En definitiva, hay un interés más que

⁶⁴ Guadalupe Barrera, La enseñanza del derecho y la justicia, consultado el 19 de abril de 2018 en: <https://www.animalpolitico.com/blogueros-diversidades-fluidas/2017/12/15/ensenanza-del-derecho-la-justicia-2/>

evidente por el derecho, porque ellos necesitan del derecho. Es difícil también dar clases adentro, porque ellos todo lo remiten al derecho penal, todo es derecho penal, no cabe ninguna otra lógica que no sea el derecho penal y aun así lo aprenden mal.

Hugo: ¿Por qué notas que lo aprenden mal?

Norma Ramírez: Porque confunden: al ser ellos sus propios clientes, malinterpretan ese proceso. Entonces... por eso yo te decía: "Tú partes de una idea muy romántica" de que: "¡Ay que padre que ellos se representan!" No. Dicen que el que se representa a sí mismo tiene un tonto por cliente (19 de septiembre de 2017, Biblioteca José Vasconcelos).

En el estudio realizado por Díaz y Ariosto (2010), la elección de la carrera de los estudiantes entrevistados coincidió en que su elección por Derecho estuvo determinada por la situación de reclusión, por la necesidad de hacerse cargo de su defensa. Para la mayoría de los entrevistados, la necesidad de hacerse cargo de sus procesos jurídicos adquiere un sentido práctico. Como señala El Profe,⁶⁵ "prácticamente yo soy quien coordino ahora mi asunto jurídico..." La elección no parte, en la mayoría de los estudiantes, de una idea previa sobre la carrera, del ejercicio profesional de la misma y mucho menos de la posibilidad de necesitar un abogado: "Nunca pensé en tener que recurrir a un abogado", "no sabía nada de las leyes y la forma en que opera el sistema jurídico, por eso estoy aquí encerrado, por eso estoy estudiando para poder salir" (Díaz y Ariosto, 2010).

Para Ethel Libertad Flores, el desencanto con el sistema de justicia mexicano tiene sus raíces en lo que ella considera una injusticia, que se ve reflejada en su aprehensión y posterior apuramiento. Su oposición al derecho está ligada a la idea de que no hay justicia en su aplicación, idea que es común en el contexto mexicano, de acuerdo con el World Justice Project.⁶⁶ En palabras de Flores: "iba a la universidad y estudiaba derecho, pero convencida de que yo era víctima de una injusticia, no creía yo en el derecho [pausa]. Y al final de cuentas, este, pues era la única alternativa, derecho o me parece que creación literaria [...]; empecé por el derecho". Para ella, se trataba de una decisión práctica ante una situación de

⁶⁵ El Profe es un estudiante del PESKER entrevistado por Díaz y Ariosto, 2010.

⁶⁶ World Justice Project. Rule of Law Report 2017-2018, consultado el 19 de abril de 2018 en: <https://worldjusticeproject.org/our-work/publications/rule-law-index-reports/wjp-rule-law-index-2017-2018-report>

desventaja e injusticia, pero no por ello hizo un ejercicio irreflexivo; por el contrario, construyó su idea del derecho basada en lecturas y aprendizajes en el PESKER, pero también en su experiencia de vida. Lo expone del siguiente modo:

Entonces, como aborrecí el Derecho porque —como decía Edith O’Shaughnessy en la toma de Veracruz en 1913, como esposa de un diplomático cuyo nombre no recuerdo ahorita—: “¡El poder es el derecho!” Aquí, en México y en dónde sea. El Derecho como tal no existe; existe, prevalece *de jure*, pero *de facto* no [pausa]. Por eso me enfoque hacia la ciencia política, porque la política pues es el poder, es el estudio del poder.

La reflexión sobre el poder para Ethel Libertad Flores atraviesa por completo su experiencia de vida y la impulsa a indagar sobre la naturaleza de las relaciones de poder, cómo actúan y sobre quienes, cómo pueden actuar a su favor, cuál es su relación con el saber:

Ethel Libertad Flores: Lo que pasa es que el poder, a mí me llevó a la cárcel como víctima de una injusticia; porque... la juez, este, del sexagésimo octavo juzgado de lo penal en Santa Marta Acatitla... eh, pues imagínate, me inició un juicio, pero habían iniciado un juicio contra un muerto y fueron a desalojar a un muerto de su vivienda, pero me desalojaron a mí, iban con una orden de desalojo que no iba dirigida a mi persona; entonces en ese momento, pues es un fraude procesal. El poder es el que me lleva a mí a la cárcel y entonces ahora, para contrarrestar el poder, yo misma tengo que empoderarme como mujer, para saber de mis derechos, y cómo voy a saber de mis derechos, si no es a través de la educación. Por eso me llama tanto la atención el poder, porque las armas te las da la educación, cuando no tienes el dinero, las armas te las da la educación y aunque tuvieras el dinero siempre tienes que estar pagándole a alguien para que te haga el trabajo; ya lo decía Kant ¿no? “*Sapere Aude*”: atrévete a valerte de tu propia razón. Y eso es lo que significa para mí el poder, el poder como el querer hacer las cosas (4 de octubre de 2017, UACM plantel del Valle).

Para Ethel Libertad Flores, uno de los aprendizajes más significativos y útiles del PESKER, una vez recuperada su libertad, está relacionado con las habilidades básicas que el sistema escolar promueve, aunque de una manera no del todo eficiente:

Ethel Libertad Flores: Haber aprendido a escribir; a leer y a escribir, porque cuando llegas a la Universidad te das cuenta que no sabes escribir, que no sabes leer.

Hugo: ¿Y cómo lo utilizaste? Ese escribir y leer ya que saliste.

Ethel: Para poder expresar mis ideas [...]; me fue especialmente útil cuando me hicieron una invitación para escribir en una revista que es la revista *Voz de mujer*, Revista peninsular *Voz de mujer* (4 de octubre de 2017, UACM plantel del Valle).

Desde el espacio que ella obtuvo en la revista *Voz de mujer* ha hablado sobre las mujeres que se encuentran en prisión, problematizando las condiciones de vida, la procuración de justicia y las condiciones de género que matizan el tránsito de las mujeres por el sistema penitenciario. En un artículo sobre el Seminario Internacional Mujeres, política de drogas y encarcelamiento en América Latina, dice lo siguiente:

Las mujeres son invisibilizadas como víctimas del delito como consecuencia de la violencia económica, física y psicológica que prevalece como rasgo distintivo, en las mujeres que delinquen, dentro de las sociedades patriarcales. Dicho lo anterior, es importante promover el acceso a la justicia de las mujeres, cuando llegan a estar en conflicto con la ley. Por lo que hay que repensar la cárcel, proponiéndola como la *ultima ratio* [“ultima razón”] de la pena impuesta y brindar alternativas como opción al encarcelamiento de las mujeres. Dicho lo anterior, los tribunales y en general, todos los sistemas penales deberían analizar el contexto en el que se han visto inmersas las mujeres al momento de la consecución de un delito. Verificando a través de trabajadores sociales, las condiciones en las que vivía la mujer antes de su encarcelamiento y posterior a él, en una especie de acompañamiento post-penitenciario, para verificar las condiciones en las que viven en la actualidad las mujeres que vivieron un periodo carcelario o estuvieron en “conflicto con la ley”.

En sus artículos elabora reflexiones sobre los proyectos y actividades que realizan diversos grupos de la sociedad civil organizada en pro de mejorar las condiciones de vida al interior de la prisión y una vez obtenida la libertad. En su artículo titulado “Grito de Libertad”, entrevista al licenciado Arturo Morell, precursor del teatro penitenciario, que ha realizado un proyecto de intervención cultural en el Reclusorio Preventivo Varonil Norte de la Ciudad de México, además de montar y dirigir la obra “Don Quijote de la Mancha, un grito de libertad”. Esta cualidad de su escritura está probablemente relacionada con el compromiso que Flores adquirió a través del estudio. Sobre los aprendizajes del PESKER, ella afirma:

Lo que yo he aprendido justamente de las personas, pues, es a que no se me olvide de dónde salí, a que no se me olvide mi camiseta de mujer que estuve privada de mi libertad, para utilizar los conocimientos que me ha dado la Universidad Autónoma de la Ciudad de México en favor de la sociedad, no para enriquecerme ilícitamente y burlarme de los que menos tienen, ni robándole su dinero ni mucho menos. Al contrario ¡ayudando!

Díaz y Ariosto (2010) dicen que para un sector importante de los estudiantes del PESCER, la vida carcelaria, a partir de su integración-afiliación-pertenencia a la universidad, deja de ser vivida como el “espacio determinante” al que hay que sobrevivir. En la medida en que construyen su identidad como universitarios, su mundo inmediato se centra en las actividades, en las tareas, en los intereses y en los proyectos propios de la formación universitaria; el encierro forzoso adquiere otro tinte, otros significados. El espacio de la universidad, al interior de la prisión, proporciona la posibilidad a las y los reclusos de identificarse como estudiantes: “ya no soy un interno más, ni un preso, soy un estudiante”, “como si estuviera en un internado”, “la mayor parte del tiempo lo vivo en el centro escolar y en las aulas asignadas a la Universidad”, “cuando estoy en mi aula estoy fuera de aquí, estoy en la Universidad, ya no estoy más en la cárcel”, “el aula universitaria me aísla del resto de la institución y me hace estudiante”, “nunca me sentí un recluso, nunca me sentí pertenecer a este lugar, pero ahora sí me siento yo como un estudiante” (Díaz y Ariosto, 2010):

Ethel Libertad Flores: Pues mira, para empezar, ser universitario es un orgullo, ser universitario es un orgullo porque no cualquier persona es universitaria, ni siquiera las autoridades dentro del propio sistema penitenciario tienen la universidad, es más, dudaría de que muchos tuvieran la preparatoria ¿Sí? Entonces ser un profesionalista, tener una educación universitaria, te da un rango, es una chingonería, porque te quemas las pestañas con los libros. Yo me enamoré de Foucault, me enamoré de Nietzsche, me enamoré de este... ¡de Kant, de Platón! ¿Sí? Entonces, a final de cuentas, realmente es un rango. Como te cuesta, sabes lo que vale. Entonces las propias autoridades pues te van viendo de manera también diferente porque empieza a cambiar incluso tu forma de expresarte (4 de octubre de 2017, UACM plantel del Valle).

Desde su integración, afiliación y pertenencia a la universidad, la vida carcelaria es significada de otras formas. Si la prisión margina y disciplina a las personas, el acceso al capital cultural que resguarda la universidad reposiciona a las y los estudiantes de manera que se presentan nuevas posibilidades de habitar el espacio carcelario y de reincorporarse a la vida fuera de la prisión.

La introducción de la universidad dentro del espacio carcelario modifica el *statu quo*, pero no lo subvierte; se abren posibilidades, circula el capital cultural, pero a fin de cuentas, la prisión reproduce y mantiene sus principios disciplinarios:

Alejandra Díaz: [La universidad] permea en el ámbito penitenciario, porque incluso nos dicen: “Es que, a mí, en mi estancia, ya como que me ven de otra manera o ven que estoy estudiando y me dicen: Ay, ¿qué estás leyendo? Y yo a veces comparto mis lecturas con mis compañeros”. Entonces ellos al siguiente semestre o al siguiente año, pues ya están después matriculados en la universidad. Ha permeado a tal forma que también incluso los custodios nos dicen: “Oye, ¿y por qué a nosotros no nos traen también la universidad?, ¿qué privilegios tienen ellos? ¿Y nosotros qué?” Pues ya les decimos: “Bueno, es que ellos no pueden salir a un plantel de la universidad; si tú gustas, en tal fecha se da la convocatoria”. Entonces los mismos custodios ya han entrado a la universidad, ya hay muchos que están matriculados aquí (5 de octubre 2017, oficinas del PESKER).

Si estamos de acuerdo en que la democratización de la educación superior implica permitir al mayor número posible de personas adquirir en el menor tiempo posible, de la manera más completa, el mayor número de aptitudes que puede proporcionar la cultura educacional en un momento dado, claramente sería lo opuesto de lo que tradicionalmente ha significado la educación superior, orientada en su origen hacia la selección de una elite de personas privilegiadas por un sistema social, y que la enseñanza tecnocrática ha hecho girar hacia la producción en serie de especialistas.

El PESKER es un esfuerzo institucional en el sentido democrático de la educación superior, fundamentado en el derecho humano a la educación. El programa se sostiene en un vértice institucional complejo y se balancea entre la racionalidad administrativa de dos instituciones y el interés político de mantener un programa educativo interinstitucional único en el país. Cabe decir que la educación superior no es un instrumento rehabilitador o moralizante en sí mismo; sin embargo, la existencia del PESKER constituye un marco de posibilidad para acciones rehabilitadoras o ejemplos que pueden resultar dignificantes para sus estudiantes.

No es suficiente plantearse como fin la democracia real de la enseñanza superior; es necesaria una pedagogía, fundada en la sociología de las desigualdades culturales, que contribuya a reducir las desigualdades ante la educación y la cultura (Bourdieu y Passeron, 1964), pero solo podría llevarse realmente a la práctica si se encuentran dadas las condiciones de una democratización del sistema superior de enseñanza. En ausencia de una pedagogía, que se lleve a la práctica para neutralizar metódica y continuamente la

acción de los factores sociales de desigualdad social y cultural, la voluntad política de brindar a todas las personas posibilidades iguales de enseñanza no puede llegar hasta el fondo de las desigualdades reales.

Conclusiones

La cárcel en la sociedad contemporánea, y en la historia moderna, ha existido como un espacio de aislamiento, segregación, represión, tortura; vigilante, castrante y agobiante; con la finalidad de separar a personas que han violentado la convivencia social. El hacinamiento en las cárceles, los ritos de bienvenida, el despojo de las pertenencias y del nombre; la violencia con la que actúan las autoridades, aunada al maltrato que se da a los familiares, son características casi inherentes de las prisiones modernas en países como el nuestro. Se trata de prácticas sociales que construyen el espacio carcelario. A pesar de estas condiciones, algunas personas se mueven: aprenden a transitar en el espacio carcelario y sobreviven.

El disciplinamiento de la institución penitenciaria, desde su arquitectura hasta el control constante del espacio y el tiempo de los reclusos, además de la explotación de su fuerza de trabajo, entretejen una compleja red de vínculos que reposiciona a los sujetos en el entramado social. El poder disciplinario tiene como función principal enderezar conductas. No pliega uniformemente y en masa, sino que separa, analiza, diferencia, lleva sus procedimientos de descomposición hasta la que se da en los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio. Es un poder modesto, suspicaz, que debe su éxito “al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen” (Foucault, 1976: 6).

La cárcel es un castigo severo y recurrente, tanto en los diversos regímenes democráticos como en los no democráticos; implica perder, al menos temporalmente, el ejercicio de derechos ciudadanos tan relevantes como la libertad de tránsito, el derecho a votar y ser votado, el derecho al trabajo, la libertad de asociación, entre otros. Por otro lado, las prisiones representan un alto costo al erario público. Un proyecto político preocupado por el mantenimiento y proliferación de prisiones, así como la delegación de su administración a empresas privadas, podría descuidar otros bienes públicos fundamentales, como educación, salud, infraestructura, entre otros. La construcción de más prisiones, la pena de cárcel para un mayor número de delitos, la política de “tolerancia cero” y las condenas cada vez

más duras y más largas se comprenden mejor si se consideran como parte de otros tantos esfuerzos por establecer un orden económico, político y social acorde con las condiciones y necesidades del gran capital en un mundo regido por directrices neoliberales (Wacquant, 2004).

La educación pública en los establecimientos penitenciarios, por lo menos en Latinoamérica, presenta una complejidad profunda; podemos describirla como una sumatoria de acciones dispersas, a veces improvisada por parte del estado; dichas acciones no escapan a las condiciones político-económicas del sistema penitenciario, caracterizado por el uso unívoco y excedido de la prisión como respuesta estatal ante el delito, el hacinamiento en los establecimientos penitenciarios, sumado al mal estado de la infraestructura, la violencia constante en los diferentes niveles de los sistemas penitenciarios, la lentitud de los procesos judiciales, que tienden a encerrar a las personas procesadas por periodos que no son acordes con una perspectiva de derechos humanos; la desatención de la diversidad de los grupos sociales encarcelados en situación de mayor vulnerabilidad (Scarfó, 2008: 111-112); todo ello engarzado con la demanda de sectores de la sociedad por una mayor seguridad y su correlato político en la demagogia punitiva, llamada comúnmente política de “mano dura” o “tolerancia cero”.

La educación pública en los centros de reclusión debe ser entendida “como el ejercicio de un derecho humano que apunta no al tratamiento penitenciario sino al desarrollo integral de la persona, al mejoramiento de su calidad de vida, a la formación profesional, a la posibilidad de acceder y disfrutar la cultura, a la posibilidad de realizar trayectorias educativas que permitan construir un proyecto de vida”, tal como apunta Scarfó (2008: 115).

El Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social en el Distrito Federal (PESCER) de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) es una de las primeras experiencias de educación superior presencial en reclusión y un intento por reconocer el derecho humano a la educación de las personas privadas de su libertad en la Ciudad de México. Este programa pretende desarrollar “herramientas para que el recluso no pierda la integración social y tenga

la posibilidad de seguir estudiando en algún plantel educativo cuando salga libre”.⁶⁷ Para ello cobra vital importancia la formación presencial bajo el mismo modelo de educación y planes de estudio que se imparte en los planteles extramuros; de esta forma se trata de “enriquecer la vida del interno introduciendo nuevas temáticas en el proceso de socialización, no simplemente como una distracción más, sino desarrollando nuevos intereses que pueden resultar centrales en la vida del recluso” al posibilitarle un desarrollo integral, orientado al reconocimiento de las personas detenidas como sujetos de derecho.⁶⁸

La lucha por el cumplimiento de los derechos de las personas en reclusión ha sido una constante para nuestro sistema penitenciario. Al respecto, Menke y Pollman (2010) apuntan que la idea de los derechos humanos es “fundamental por excelencia” porque, según la comprensión corriente, proporciona los estándares mínimos para que la situación legal, política, social o económica de las personas sea considerada como aceptable o como mínimo se pueda tolerar. Una institución, un modo de actuar o una situación social que vulnere los derechos humanos está inmediatamente deslegitimada por ello.

Al tiempo que el PESKER se ubica en un espacio en el que disputa una parte de las funciones educativas del sistema penitenciario, se encuentra en tensión con la propia estructura de la UACM, dada su naturaleza de universidad pública, que se caracteriza por su masificación, sus tensiones e inconsistencias, tales como: estar formada por múltiples comunidades, con fronteras borrosas y permeables, dispuesta a servir a la sociedad, dedicada a la igualdad de oportunidades, aunque internamente organizada como una estructura de clases; con intereses internos dispersos, incluso contradictorios. La obstaculización para el ingreso de la educación superior al sistema penitenciario resulta en el costo necesario para traspasar sus barreras y finalmente construir ese acceso que de otra manera no sería posible. Aquí, se vuelve fundamental la premisa del derecho a la educación

⁶⁷ Ibidem.

⁶⁸ Información obtenida del sitio electrónico del PESKER, consultado el 31 de enero de 2018: <https://portalweb.uacm.edu.mx/uacm/pescer/es-es/antecedentes.aspx>.

como un derecho humano, el cual, el estado y sus instituciones están obligados a cumplir.

El valor del PESKER no recae únicamente en un balance administrativo, sino que también se pondera a través de su visibilidad y la misión que cumple al interior de la UACM. El peso político del programa no solo se observa al interior de la UACM, sino que se vuelve relevante para la visibilidad de dicha universidad ante otras universidades e instituciones públicas con mayor tradición y capital político y social.

La práctica docente es clave para entender los intercambios y vínculos que suceden al interior del PESKER. Esta pieza del proceso de enseñanza-aprendizaje está entrelazada con las visiones, objetivos y propósitos de las instituciones que hacen posible la existencia del programa; al mismo tiempo, el PESKER se sostiene por las acciones, discursos e intercambios de las y los profesores que se introducen al ambiente carcelario como visitantes, profesionales de la educación superior, trabajadores y trabajadoras de la universidad; su presencia y su ejemplo son cualidades distintivas del programa, que resultan en oportunidades educativas interesantes y alentadoras.

En el curso de esta investigación, me di cuenta de que en el encierro, las y los profesores no están exentos de clasificación; por el contrario, tienen una denominación específica que delimita sus tareas con respecto del PESKER, al tiempo que restringe los espacios por los que se puede transitar e inclusive el tipo de interacción que debe entablarse con los y las prisioneras. El ambiente carcelario puede ser comparado con un ecosistema en el que los balances y dependencias, y las relaciones de poder que se gestan, están mediados por las disciplinas en las que se fundamenta la concepción de la prisión; la constante vigilancia y las sanciones son administradas desde una posición específica de la maquinaria del poder disciplinario. Las y los docentes son atravesados por estos vectores de fuerza; en este proceso existen transiciones que se normalizan a través de la ritualización de la entrada al penal, para la cual es necesario obedecer los códigos indumentarios, dejar la documentación adecuada en la entrada, atravesar las aduanas, conducirse por el espacio panóptico, arribar al Centro Escolar y colocarse al frente del grupo.

Las y los profesores coinciden en describir el ambiente de la prisión como *denso*; se podría especular que esa densidad a la que hacen alusión se refiere a la exacerbación del poder disciplinario en todas sus dimensiones y a los efectos que tienen en las y los habitantes de la prisión, así como a sus vínculos con el exterior. Existe una precariedad de la vida en el penal que debe ser aceptada con docilidad, para hacer de las personas una pieza útil del entramado social; el ocio y el tiempo libre son vistos como terreno fértil para la proliferación de vicios y mal comportamiento. La tarea docente se ve impactada por el contraste entre el adentro y el afuera del espacio carcelario; en ocasiones se desarrolla una empatía con los alumnos que tensiona sus códigos de actuación y el reglamento que deben seguir según el acuerdo entre el sistema penitenciario y la UACM.

Dentro del PESKER existe una práctica docente que se construye en oposición al panóptico poder de la vigilancia constante y que, podríamos especular, constituye una resistencia a las técnicas disciplinarias que estructuran el espacio carcelario. No se trata del diseño premeditado de situaciones de aprendizaje; lo que aparece en las narraciones es lo que Gyles subraya como un ejemplo eficaz, no necesariamente por su contundencia moral, sino porque resulta edificante para la comunidad educativa, no solo para quienes participan de la acción, sino que el relato de la acción se vuelve en sí mismo un ejemplo, especialmente si conocemos el contexto en el que se desarrolla. La expansión de estos espacios que puede dignificar la acción docente, en conjunto con la proactividad del alumnado, es parte de lo que Gyles (1982) advierte cuando habla sobre cómo aprendemos moralidad: primero por el ejemplo, luego por el entrenamiento, acompañado de la expresión de nociones oportunas, de los elogios, las censuras; y el ejercicio que nosotros realizamos.

Lo que hace el PESKER con su existencia es abrir ventanas de oportunidad para que existan posibilidades de intercambio pedagógico, que pueden o no traducirse en ejemplos o reflexiones morales, de manera inintencionada. A la par, se construye un espacio profesionalizante que pretende ayudar al desarrollo de sujetos del conocimiento. Desde mi perspectiva, el PESKER se construye en y habita un espacio paradójico, con balances difíciles y estructuras burocráticas

ceñidas, que al mismo tiempo posibilitan momentos de intercambio dignificantes, los cuales probablemente no se podrían reproducir fuera del espacio carcelario.

La tarea del estudiante en el espacio carcelario está atravesada por las disciplinas foucaultianas, las sujeciones y técnicas que transforman el cuerpo de las personas reclusas en una herramienta dócil-útil. A las y los estudiantes del PESKER les corresponde una clasificación dentro del espacio carcelario; este rango les abre unas posibilidades y les limita otras. En la medida en que construyen su identidad como universitarios, su mundo inmediato se centra en las actividades, en las tareas, en los intereses y en los proyectos propios de la formación universitaria; el encierro forzoso adquiere otro tinte, otros significados.

La introducción de la universidad dentro del espacio carcelario modifica el *statu quo*, pero no lo subvierte; se abren posibilidades, circula el capital cultural; sin embargo, la prisión reproduce y mantiene sus principios disciplinarios. Cabe decir que la educación superior no es un instrumento rehabilitador o moralizante en sí mismo; sin embargo, la existencia del PESKER constituye un marco de posibilidad para acciones rehabilitadoras o ejemplos que pueden resultar dignificantes para sus estudiantes. El PESKER es un esfuerzo institucional en el sentido democrático de la educación superior, fundamentado en el derecho humano a la educación.

Anexo 1

Guía de entrevista para administrativos

Hipótesis

- Desde el PESKER se construyen saberes relevantes no sólo para quienes transitan por las instituciones de reclusión del estado, sino para toda la sociedad.
- Los programas de educación superior dentro de los reclusorios son necesarios, para la reconstrucción del tejido social, y la revalorización y reinserción de las personas que transitan por las instituciones de reclusión.
- Existen circunstancias y elementos que el PESKER provee, más allá de lo descrito en los planes educativos, que permiten a sus estudiantes generar herramientas para resistir las difíciles condiciones que existen al interior de las instituciones de reclusión.

Objetivos

- Conocer a profundidad el Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social (PESKER) de la UACM, desde su constitución hasta su actual funcionamiento.
- Identificar las estrategias pedagógicas que sigue el PESKER para lograr sus fines educativos e institucionales.
- Explorar las relaciones pedagógicas que se establecen en el PESKER.
- Identificar los saberes construidos desde y con las personas reclusas dentro del PESKER.
- Conocer los alcances que ha tenido el PESKER en las condiciones de vida de las egresadas y egresados, desde su percepción.
- Identificar herramientas que hayan desarrollado las personas egresadas del PESKER para resistir las condiciones de reclusión por las que atravesaron.

Actores o informantes clave: Personal administrativo

- Lic. Alejandra Díaz, enlace de difusión cultural, extensión universitaria, administrativo y comunicación social

Temas por explorar:

- Propósitos para los que se creó el PESKER
- Estrategias que se utilizan para cumplir con esos propósitos
- Relación de la informante con docentes
- Relación con estudiantes

- Relación con las autoridades universitarias
- Relación con las autoridades penitenciarias
- Percepción de la informante sobre los logros obtenidos
- Retos a los que se enfrenta el PESKER para continuar con su trabajo

Preguntas provocadoras:

- ¿Cómo fue el proceso de constitución del PESKER?
- ¿Qué objetivos se planteó el PESKER en su nacimiento?
- ¿Qué estrategias o acciones se han implementado para lograr dichos objetivos?
- Desde la UACM ¿qué dificultades o retos han enfrentado para cumplir con los objetivos del PESKER?
- ¿Cómo ha sido su colaboración con el Sistema Penitenciario para lograr poner en marcha el PESKER?
- ¿Qué aprendizajes logran las personas que participan en el PESKER, ya sean estudiantes, docentes o personal administrativo?
- ¿Cómo se conecta el alumnado del PESKER con la comunidad de la UACM?
- ¿Cuál es el mayor aporte del PESKER para sus egresados y egresadas?

Guía de entrevista para docentes

Actores o informantes clave: Docentes

- Dra. Norma López Suárez, profesora fundadora del PESKER
- Dra. Norma Luz Ramírez Alpírez, actual profesora del PESKER
- Doctorante Giovanni Rivera, profesor del PESKER

Temas por explorar:

- Razones por las que alguien decide enseñar en prisión
- Cómo se siente el/la docente en el ambiente de la prisión
- Temores, prejuicios y expectativas sobre la enseñanza en condiciones de reclusión
- Relación con estudiantes
 - Relaciones de poder y conflictos en el aula

- Figuras de autoridad dentro del salón de clase y en el penal
- Relación con las autoridades universitarias
- Relación de trabajo con otros integrantes del personal académico de la UACM
- Proceso de enseñanza-aprendizaje
 - Contenidos
 - Aquellos que les son relevantes al alumnado
 - Aquellos a los que se resisten o no les interesan
 - Aquellos relacionados específicamente con la condición de reclusión
 - El centro escolar como espacio de aprendizaje y conexión con el exterior
 - Estrategias para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje
 - Trabajo de estudiantes
 - Carencias
 - Condiciones de resistencia
 - Relaciones competencia/solidaridad
- Percepción de los logros obtenidos por las y los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Satisfacciones del ejercicio de la docencia en prisión

Preguntas provocadoras:

- ¿Cómo ingresaste al PESKER?
- En general ¿cómo describirías tu experiencia en la enseñanza en el PESKER?
- ¿Qué representa el contexto de la prisión para el trabajo docente?
- ¿Cómo es para ti el ingreso a la prisión previo a impartir tu clase?
- ¿Utilizas métodos o estrategias específicas para el alumnado en la prisión?
- ¿Cómo describirías tu relación con tus alumnos o alumnas del PESKER?
- ¿Conoces algo sobre la historia de tus estudiantes dentro de la prisión?
- ¿Has notado cambios o variaciones en actitudes o comportamientos en el tránsito de tus estudiantes por el PESKER?
- ¿Qué contenidos de las clases que impartes son especialmente relevantes para tus estudiantes del PESKER?

- ¿A qué problemáticas te has enfrentado como docente del PESKER?
- ¿Existen satisfacciones por tu trabajo realizado en el PESKER? ¿Cuáles son?

Guía de entrevista para egresadas y egresados

Actores o informantes clave: Egresadas y egresados

- Egresados/as o en el nivel superior de sus estudios
- Alumnado del área de derecho que participó o participa en la clínica jurídica del programa
- Alumnado que terminó su sentencia y estudia en la UACM actualmente

Temas por explorar:

- Razones por las que decidió estudiar en el PESKER
- Cómo afectó su estancia en prisión estudiar en el PESKER
- Relación entre estar en condiciones de reclusión y ser estudiante
- Relación con otros/as estudiantes
 - Relaciones de poder y conflictos en el aula
 - Figuras de autoridad dentro del salón de clase y en el penal
- Relación con las autoridades universitarias
- Relación con la familia
- Proceso de enseñanza-aprendizaje
 - Aprendizajes profesionales
 - Aprendizajes para la vida
 - Aprendizajes sobre la prisión
 - Contenidos
 - Aquellos que son relevantes
 - Aquellos que no le interesaron
 - Aquellos relacionados específicamente con la condición de reclusión
 - El centro escolar como espacio de aprendizaje y conexión con el exterior
- Percepción de los logros obtenidos en el PESKER

Preguntas provocadoras:

- ¿Por qué decidiste estudiar en el PESKER?

- Cuando entraste al PESKER ¿cambió tu forma de pensar la prisión?
- ¿Qué aprendiste en tu estancia en el PESKER?
- ¿Cómo se relaciona lo que aprendiste con tu estancia en la prisión?
- ¿Cómo fue la relación con tus profesoras y profesores del PESKER?
- ¿Qué cosas de las que te enseñaron fueron especialmente importantes?
- ¿Cómo era tu relación con los/as demás compañeros/as del PESKER?
- ¿Aprendiste algo importante de ellos/as?
- ¿Cómo era tu relación con las autoridades en la prisión?
- Al salir de prisión ¿utilizaste algo de lo que aprendiste en el PESKER?
- ¿Qué fue lo más importante de haber pertenecido al PESKER?

Bibliografía

- Abad, Maria Luisa *et al.* (2002). *Género y educación: la escuela co-educativa*. Barcelona: Graó.
- Acosta, Emiliano (2012). "Schiller y el reconocimiento del Otro en su otredad, el desafío de pensar la intersubjetividad a partir de una lógica de la diferencia". En *PENSAMIENTO*, vol. 68, núm. 256, pp. 225-247.
- Alonso Hinojal, Isidoro (1991). *Educación y sociedad. Las sociologías de la educación*, Madrid: Siglo XXI / Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Alonso, Luis Enrique (2007). "Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa" en *Métodos y técnicas cualitativas de la investigación en ciencias sociales*, Cap. 8, Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Altable Vicario, Rosario *et al.* (1993). *Educación y género: una propuesta pedagógica*. Santiago, Chile: La Morada/ Ministerio de Educación.
- Althusser, Louis (1990). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. México D.F.: Quinto Sol, 47 pp.
- Appadurai, Arjun (1997). *Soberanía sin territorialidad*, en Cebrap, San Pablo: Novos Estudios, número 49, pp. 33-46.
- Appadurai, Arjun (2007). *El rechazo de las minorías: ensayo sobre la geografía de la furia*, Barcelona: Tusquets Editores, S.A.
- Arriaga Lemus, María de la Luz Blanca (2011). "Las reformas educativas neoliberales en América Latina, los casos de México y Argentina en Educación Básica (procesos y resistencias)", tesis para obtener el grado de doctora, Ciudad de México: UNAM.
- Arroyo Zapatero, Luis; Verdugo Gómez de la Torre, Ignacio compiladores (2001). Seguridad Pública y Prisiones en México de Antonio Sánchez Galindo, en *Homenaje al Dr. Marino Barbero Santos In memoriam*, España: Ediciones de la Universidad de Castilla, La Mancha, Ediciones Universidad Salamanca, Cuenca.

- Asamblea General de las Naciones Unidas (2000). *Mujeres 2000: Igualdad de género, desarrollo y paz para el siglo XXI*. Periodo extraordinario Beijing +5. celebrado del 5 al 9 de junio, Nueva York. Consultado en octubre de 2011 en <http://www.un.org/spanish/conferences/Beijing/mujer2021.htm>.
- Astelarra, Judith (dir.) (2005). Participación de mujeres y hombres en la toma de decisiones: un análisis de cinco organizaciones europeas [en línea], diciembre 2003-febrero 2005. *Programa sobre la estrategia comunitaria en materia de igualdad entre mujeres y hombres (2001-2005)*. Texto disponible en http://www.diba.es/libra2003/fitxers/Libra_cast.pdf. Consultado en noviembre de 2011.
- Astelarra, Judith (2005b). *Veinte años de políticas de igualdad*. Madrid: Cátedra.
- Ávila Francés, Mercedes (2005). "Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Universidad de Zaragoza, España, vol. 19, núm. 1, pp. 159-174.
- Azaola, Elena (1995). *El Delito de ser Mujer*. México, D.F.: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología, 185 pp.
- Azaola, Elena (1990). *La institución correccional en México: una mirada extraviada*, México, D.F.: Editorial Siglo XXI, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Azaola, Elena; Bergman, Marcelo; Fondevila, Gustavo; Vilalta, Carlos (2014). *Delito y cárcel en México, deterioro social y desempeño institucional*. Distrito Federal, México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C.
- Azaola, Elena; Cristina, José (1996). *Las mujeres olvidadas: un estudio sobre la situación actual de las mujeres en la república mexicana*, México, D.F.: El Colegio de México, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, Comisión Nacional de Derechos Humanos, 426 pp.
- Bauman, Zygmunt (2010). *La globalización. Consecuencias humanas*, México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Zygmunt (2002). *Modernidad líquida*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Bauman, Zygmunt (2007) *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*, Barcelona: Editorial Paidós.
- Bauman, Zygmunt (2005). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*, (trad. de Pablo Hermida Lazcano), Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Bergman, Marcelo (2012). *La violencia en México: algunas aproximaciones académicas*, Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13925007005>.
- Berlin, Isaiah, "The Role of the Intelligentsia", en *The power of ideas*, Princeton y Oxford: Princeton University Press, pp. 125-134.
- Bertely Busquets, María (coord.) (2003). *Educación, derechos sociales y equidad*. Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Beuchot, Mauricio (2017). *Perspectivas Hermenéuticas*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Bidault Miniszek, Natasha (2006). "Educación universitaria en centros de Reclusión de la Ciudad de México", *Decisio, Saberes para la acción en educación de adultos, Educación de adultos en reclusión*, mayo-agosto, No. 14, pp. 17-20.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación Masculina*, (trad. de Joaquín Jorda), Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude (1970). *La reproducción*. París: Minuit.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude (2003). *Los Herederos: Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Poder, derecho y clases sociales*, Bilbao: Editorial Desclée de Crouwer, S.A.
- Brunner, José-Joaquín (2012), "La idea de universidad en tiempos de masificación", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, México, UNAM-IISUE/Universia, Vol. III, núm. 7, pp. 130-143, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/228> Consulta: 27 de agosto de 2017.

- Calveiro, Pilar (2012). *Violencias de Estado: La guerra antiterrorista y la guerra contra el crimen como medios de control global*, Buenos Aires, Argentina: Ed Siglo XXI.
- Camacho, Rocío (2012). *Los núcleos escolares como espacios de expresión, resistencia, transformación y autonomía en las prisiones del Estado de México: el recluso como sujeto pedagógico*, México D. F., Tesis, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad de Filosofía y Letras, 204 pp.
- Carbajo, Fernando. (2004). "La comunicación entre el profesor-tutor y los alumnos: reflexiones sobre la tutoría en los centros estatales españoles" en *Estudios Sobre Educación*, No. 7, pp. 129-142.
- Castillo, Gustavo (2013). *Se construirán otras diez prisiones de máxima seguridad: Mondragón.* La Jornada. Consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2013/03/25/politica/005n1pol>.
- Casali, Alipio; Lima, Licinio y Nuñez, Carlos (coords.) (2005). *Propuestas de Paulo Freire para una Renovación Educativa*. Ciudad de México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)/ Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CEPAL)/ Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).
- Castoriadis, Cornelius (1996). *El avance de la insignificancia*, (trad. por Alejandro Pignato), Buenos Aires: Ed. Universitaria de Buenos Aires.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (2015). Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria 2015. Consultado el 11 de marzo de 2017: http://www.cndh.org.mx/Diagnostico_Nacional_de_Supervision_Penitenciaria.
- Compilación Seleccionada del Marco Jurídico Nacional e Internacional de la Mujer* (2005). Ciudad de México: SER/ UNIFEM/ PNUD.
- Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (1979). Nueva York, Estados Unidos.

- Chiara Conidi, Maria (2014). La relación maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno, España: Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de Educación.
- Davis, Angela Y. (2003). *Are Prisons Obsolete?* New York: Seven Stories.
- Díaz Pontones, Mónica y Luis Ariosto Mora Gutiérrez, (2010). *Significados, creencias, percepciones y expectativas de la formación universitaria de los estudiantes en situación de reclusión*, Ciudad de México: UACM, Coordinación Académica del Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social en el Distrito Federal, PESKER.
- Documenta/Análisis y Acción para la justicia Social, A.C.; Fundación para el Debido Proceso; Instituto de Derechos Humanos Ignacio Ellacuría SJ, Universidad Iberoamericana de Puebla; Instituto de Justicia Procesal Penal A.C.; Madres y hermanas de la Plaza Pasteur, México Evalúa (2016), *Privatización del Sistema Penitenciario en México*, Ciudad de México.
- Embajada de Estados Unidos en México (2014). *Iniciativa Mérida. Hoja informativa*. Programa de Correccionales, México D.F. Consultado en: <http://photos.state.gov/libraries/mexico/310329/july2014/Merida-Initiative-Corrections-Program-July-Spa.pdf>.
- Flexner, Abraham (1930), *Universities: American, English, German*, Nueva York: Oxford University Press.
- Flusty, Steven (1994). *Building Paranoia: The Proliferation of Interdictory Space and the Erosion of Spatial Justice*. California: Los Angeles Forum for Architecture and Urban Design.
- Fondevila, Gustavo (2013). *Cárceles privadas en México*. El Universal. Consultado en: <http://archivo.eluniversal.com.mx/nacion/209636.html>.
- Foucault, Michel (1976). *Vigilar y Castigar, nacimiento de la prisión*, traducción de Aurelio Garzón del Camino, México, Ciudad de México: Editorial Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, (trad. de Guillermo Palacio), Ciudad de México: Siglo XXI.
- Gamas Torruco, José (2001). *Derecho Constitucional Mexicano*, Ciudad de México: Porrúa/UNAM.

- García, Fernández José (2006). *Crónicas Carcelarias. Líneas Prostituidas*, Cádiz: Quorum editores, 317 pp.
- García Gual, Carlos (1998) *Platón. Protágoras*, traducción, Madrid: Planeta-Agostini.
- García, M. B., Vilanova, S., Del Castillo, E. y Malagutti, A. (2007). "Educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro. Una experiencia de extensión universitaria en la escuela penal" en *Revista Iberoamericana de Educación* No. 44/1 (septiembre 2007). Disponible en: <http://www.rieoei.org/expe/2027Garcia.pdf>.
- Garland, David (2001). *The Culture of Control: Crime and Social Order in Contemporary Society*, England: Oxford University Press.
- GDF. Gaceta Oficial del Distrito Federal. Órgano de Gobierno del Distrito Federal. (2009). *Reglamento de los Centros de Reclusión*. Disponible en: http://www.consejeria.df.gob.mx/gaceta/pdf/Septiembre04_24_98bis.pdf.
- GDF. Secretaría de Gobierno. (2009). *Subsecretaría de Sistema Penitenciario. Reclusorios del Distrito Federal. Estadísticas mensuales*. Disponible en: <http://www.reclusorios.df.gob.mx/reclusorios/estadisticas/mensulaes/2009/index.html>.
- GDF. Secretaría de Gobierno. (2009). *Subsecretaría de Sistema Penitenciario. Arquitectura penitenciaria. Arquitectura penitenciaria*. Disponible en <http://www.reclusorios.df.gob.mx/descargas/arquitecturapenitenciaria.pdf>.
- Gibbons, Michael (1998). *Pertinencia de la Educación Superior den el Siglo XXI*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO.
- Gil Cantero, Fernando (2003). "La filosofía de la educación como teoría ética de la formación humana" en *Revista española de pedagogía*, año LXI, núm. 224, enero-abril, pp. 115-130, Madrid: Universidad Complutense.
- Gil Fernández, Luis (1960). *Platón. Fedón*, traducción, prólogo y notas, 2ª ed., Buenos Aires: Aguilar.
- Giraldo Díaz, Reinaldo (2006). "Poder y Resistencia en Michel Foucault" en *Tabula Rasa*, núm. 4, enero-junio, pp. 103-122, Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

- Giroux, Henry A. (2002). *Global capitalism and the return of the Garrison state: rethinking hope in the age of insecurity*, en *Arena Journal*, No. 19, pp. 141-160.
- Goffman, Erving (2001). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires: Amorrortu.
- González Casanova, Pablo (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades: de la academia a la política*, Barcelona: Anthropos.
- González Casanova, Pablo (1990). *Imperialismo y liberación: una introducción a la historia contemporánea de América Latina*, México: Siglo XXI, 8ª edición.
- González Casanova, Pablo y Marcos Roitman (1996), *Democracia y Estado multiétnico en América Latina*, México, La Jornada, CII CH, 1ª edición.
- González Casanova, Pablo y Amin Samir (1995). *La nueva organización capitalista mundial vista desde el Sur*, Vol. 2, Barcelona: Anthropos, CII CH, UNAM.
- González Casanova, Pablo y Jorge Cadena Roa (1988). *Primer informe sobre la democracia: México 1988*, México, Siglo XXI, CII CH, UNAM, 1ª edición.
- Grele, R.J. (1990). "La historia y sus lenguajes en la entrevista de historia oral: quién contesta a las preguntas de quién y por qué". *Historia y fuente oral*. Núm. 5. Pp. 106-127.
- Harvey, David (2007). *Breve historia del Neoliberalismo* (trad. de Ana Varela Mateos), Madrid: Ediciones Akal.
- Hevia Rivas, Ricardo (2010). El derecho a la Educación y la Educación en Derechos Humanos en el Contexto Internacional en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 4, No. 2, pp. 25-39: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art1.html> versión digital consultada el 17 de mayo de 2017.
- Ibarra Colado, Eduardo (2011). "Exigencias y desafíos de la organización y la gestión de la universidad: pasado político, mercados presentes, (im-)posibles futuros" Distrito Federal: México, consultado el 22 de mayo de 2017 en el sitio electrónico: www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/lbarra.pdf.
- Informe Final Foro Mundial de Educación* (2000), Dakar: Editorial de la ONU para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Isch López, Edgar (2001). *Demandas de las mujeres universitarias: diagnóstico para la creación del centro de apoyo integral a la mujer en la Universidad Central del Ecuador*. Quito, Ecuador: Universidad Central del Ecuador-Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.
- Kellens, G. (2001). Trabajo Penitenciario. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Ediciones Universidad Salamanca, Cuenca. Disponible en: http://portal.uclm.es/descargas/idp_docs/doctrinas/trabajo%20%20%20%20penitenciario.pdf.
- Kornblit, Ana Lía (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos, 206 pp.
- Lagrange, Hughes; Pech, Thierry (2002). *Délinquance: les rendez vous de l'état social en Esprit*, consultado el 10 de octubre de 2016, en: <http://www.esprit.presse.fr/article/hugues-lagrange-thierry-pech/delinquance-les-rendez-vous-de-l%E2%80%99etat-social-8833>
- Lamarosse, Louis. (1981). *D'obscurs saviors*, en Esprit, núm. 10-11.
- Lefebvre, Henri (1969). *El derecho a la ciudad* (trad. por J. González Pueyo), Barcelona: Ediciones Península.
- Le Boterf, Guy (1986). "La investigación participativa: una aproximación para el desarrollo local", en José María Quintana (coord.) *Investigación participativa. Educación en Adultos*, Madrid, España: Narcea S.A. Ediciones, 288 pp.
- Levy, Daniel (2000). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica*. Ciudad de México: UNAM, CESU, Porrúa.
- López Ruíz, Juan Carlos (2016). "La reforma educativa: una crónica de tres años y un balance del presente" en *Bien Común*, año XXII, número 258, pp. 19-27.
- Lloyd, Marion W. (2012), "El senado de EU arremete contra universidades con fines de lucro", *Campus Milenio*, núm. 473, en: <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1645> (consulta: 22 de mayo de 2017).
- Lloyd, Marion W. (2013), *Las políticas de fomento a la ciencia y tecnología en México y Brasil: un estudio de caso de la Universidad Autónoma Nacional de México y la Universidad de São Paulo*, Tesis de Maestría en Estudios

- Latinoamericanos, México, UNAM, en: <http://132.248.9.195/ptd2013/febrero/510451136/Index.html> (consulta: 22 de mayo de 2017).
- Lloyd, Marion W., Imanol Ordorika Sacristán y Roberto Rodríguez-Gómez Guerra (2011), *Los rankings internacionales de universidades, su impacto, metodología y evolución*, Ciudad de México: UNAM-Dirección General de Evaluación Institucional (DGEI).
- Malagón Plata, Lui Alberto (2005). “Cambios y conflictos en los discursos político-pedagógicos sobre la universidad” en *Archivos analíticos de políticas educativas*, Vol. 13, número 22.
- Mannoni, Maud (1983). *La educación Imposible*, México: Siglo XXI.
- Marginson, Simon; Imanol Ordorika (2011), “‘El central volumen de la fuerza’. Global hegemony in higher education and research”, en Diana Rhoten y Craig Calhoun (eds.), *Knowledge Matters: The public mission of the research university*, Nueva York, Columbia University Press, pp. 67-129.
- Melucci, Alberto (1996). *Challenging Codes: Collective Action in the Information Age*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mendoza Rojas, Javier (2001). *Los conflictos de la UNAM en el siglo XXI*. Distrito Federal, México: CESU (UNAM), Plaza y Valdés.
- Menke, Christoph; Pollmann Arnd (2010). *Filosofía de los Derechos Humanos*, (trad. de Remei Capdevilla), Ciudad de México: Herder Editorial.
- Millán, Steward. (2005). *El acceso a la educación superior en las instituciones penitenciarias de Venezuela*. Informe elaborado por la IESAL/UNESCO.
- Navarro, Pablo; Díaz, Capitolina (2007) “Análisis de Contenido” en *Métodos y técnicas cualitativas de la investigación en ciencias sociales*, Cap. 7, España: Editorial Síntesis, S.A.
- Ordorika Sacristán, Imanol; Lloyd, Marion (2014). “Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización” en *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, número 145, IISUE-UNAM.

- Ordorika Sacristán, Imanol *et al.* (2009), *Las revistas de investigación de la UNAM: un panorama general*, col. Cuadernos de Trabajo de la Dirección General de Evaluación Institucional, vol. 1, núm. 4.
- Parrini Roses, Rodrigo (2007). *Panópticos y laberintos. Subjetivación, deseo y corporalidad en una cárcel de hombres*, Distrito Federal: El Colegio de México A.C.
- Pegoraro, Juan S. (1993). *Degradación y resistencia: dos formas de vivir en la cárcel*. Consultado el 29 de mayo de 2017, en: www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina34615.pdf.
- Pérez Orozco, Amaia (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*, Madrid: Ediciones Traficantes de Sueños.
- Piketty, Thomas (2014). *El capital en el siglo XXI*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Pino Saavedra, Yolando; Munizaga, Roberto (1933), “En torno al problema universitario chileno”, en *La Crisis Universitaria*, pp.122-123.
- Puiggrós, Adriana (1998). “Educación Neoliberal y alternativas”, en Alcántara Santuario, Armando; Pozas Horcasitas, Ricardo; Torres Carlos, Alberto coordinadores, *Educación, Democracia y Desarrollo, en el fin de siglo*, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Quiroga, Ana de (coord.) (1997). *El Proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Riviere* (trad. Beatriz Romero). Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Rangel, Hugo (2009). *Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones. Notas para el análisis de la situación y la problemática regional*, Francia: Centre International d'études pédagogiques (CIEP)/EUROSociAL.
- Rangel, Hugo (2008). *Desafíos y perspectivas de la educación en prisiones en América Latina*. Resumen de la investigación sobre la situación de la educación en prisiones en América Latina: Mapa regional sobre la educación en prisiones. Trabajo desarrollado para Eurosocial-Educación. Disponible en: www.redlece.org/IMG/pdf/desafios_y_perspectivas_de_la-educacion_en_prisiones_en_america_latina_pdf.

- Red Latinoamericana en contexto de encierro. (2010). *Portal electrónico*. Sección origen, pág. 1. Disponible en: <http://www.redlece.org/spip.php?rubrique19>
- Red Latinoamericana de Educación en Prisiones. (2006). *Propuesta preliminar de criterios básicos para su constitución y puesta en funcionamiento*. Disponible en: http://www.redlece.org/documento_creacion_redlece.pdf.
- Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos (Reglas de Mandela), E/CN.15/2015/L.6/Rev.1, 21 de mayo de 2015.
- Sánchez Jiménez, Saúl Azarel (2006). *El derecho a la educación superior en México, dentro de un contexto económico global, a la luz del derecho internacional de los derechos humanos*, Tesis para obtener el grado de licenciado, Facultad de Derecho, UNAM.
- Salinas, Raúl (2002) El trabajo y el estudio como elementos de reintegración social. En Universidad Autónoma de la Ciudad de México-PESCER/Comisión Universitaria sobre educación pública en cárceles-Universidad Nacional de la Plata/GESEC-Grupo de estudios sobre educación en cárceles (2007). *Antología de lecturas del Seminario Taller La educación pública en la privación de libertad*. México: UACM-PESCER.
- Scarfó, Francisco (2005). La privación de libertad y los Derechos Económicos Sociales y Culturales en el marco de las normas de Naciones Unidas. En: *Observatorio penitenciario*. Septiembre 2005. Disponible en: http://www.und.es/dpto-derecho-politico/foro_scarfo.pdf.
- Slaughter, Sheila (1988), "Academic Freedom and the State: Reflections on the uses of knowledge", *Journal of Higher Education*, vol. 59, num. 3, pp. 241-262.
- Solís, Leslie; De Buen, Nestor; Ley, Sandra (2013). *La cárcel en México: ¿Para qué?*, Ciudad de México: Editado por México Evalúa, Centro de Análisis de Políticas Públicas, A.C.
- Slaughter, Sheila (1988), "Academic Freedom and the State: Reflections on the uses of knowledge", *Journal of Higher Education*, vol. 59, num. 3 pp. 241-262.
- Stiglitz, Joseph E. (2012). *The Price of inequality. How today divided society endangers our future*, New York, London: W.W. Norton and Company.

- Subirats, Marina. (1977). Introducción a la edición castellana. En P. Bourdieu y J.C. Passeron. *La reproducción*, Barcelona: Laia.
- Toro-Valencia, Blanca Nelly (2006). Acceso a la Educación Superior en las instituciones carcelarias y penitenciarias de Colombia, en *Educación Superior en las Cárceles colombianas. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Informe elaborado por la IESAL/UNESCO.
- Transparencia Focalizada de la Comisión Nacional de Seguridad, consultado el 30 de marzo de 2017: http://www.cns.gob.mx/portalWebApp/appmanager/portal/desk?_nfpb=true&_pageLabel=portals_portal_page_m2p1p2&content_id=810211&folderNode=810277&folderNode1=810281.
- UACM (2009). *Documentos básicos. Portal*. Disponible en: www.uacm.edu.mx/nuestrauni/docsucm/consultasaa.html.
- UACM-PESCER (2010). *Programa de Educación Superior en Centros de Readaptación Social en el Distrito Federal. Portal*. Disponible en: http://desarrollo.uacm.edu.mx/sitios/pescer/antecedentes_pescer.html.
- UNED (2009). *Universidad Nacional de Educación a Distancia. Centros Penitenciarios*. Disponible en: http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,674030&_dad=portal&_schema=PORTAL.
- Vigotsky, J.S. (1988). “El desarrollo de los procesos superiores”, citado en Dubrovsky S. et al. (2002). *La interacción docente-alumno en los procesos de aprendizaje*, Santa Rosa, Argentina: Instituto para la Educación, el Lenguaje y la Sociedad.
- Wacquant, Loïc (2004). *Las cárceles de la miseria* (trad. de Horacio Pons), Argentina: Editorial Manantial.
- Wacquant, Loïc (2002). *Deadly symbiosis: when ghetto and prison meet and mesh*, en *Punishment and Society*, Vol. 1, pp. 95-134.

- Wallerstein, Immanuel (2011). *El moderno sistema mundial. V. I. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Wallerstein, Immanuel (2011). *El moderno sistema mundial. v. I.I El mercantilismo y la consolidación de la economía-mundo europea, 1600-1750*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Wallerstein, Immanuel (2011). *El moderno sistema mundial. v. III. La segunda era de gran expansión de la economía-mundo capitalista, 1730-1850*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Wallerstein, Immanuel (2007). *Geopolítica y geocultura: ensayos sobre el moderno sistema mundial*, España: Editorial Kairós, S.A.
- Wallerstein, Immanuel (2005). *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Wallerstein, Immanuel (1996). *The insurmountable contradictions of liberalism: human rights and the rights of peoples in the geoculture of the modern world-system*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias Sociales y Humanidades.
- Wallerstein, Immanuel, compilador (1996) *The Age of Transition: Trajectory of World System 1945-2020*. Londres/Nueva Jersey: Zed Books.
- Wallerstein, Immanuel; Ralph Miliband; Anthony Giddens (1991). *El sistema mundo, las clases y la cultura*. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- Secretaría General.
- World Prison Brief*, consultado el 30 de marzo de 2017: <http://www.prisonstudies.org/country/mexico>.
- Zepeda García, Evangelina (2012). *Políticas Públicas para la Educación Superior en México y Brasil en el marco de las sociedades del conocimiento*, Tesis para obtener el grado de doctora, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.