

La “reinserción” desde el punto de vista de los actores. Dictando clases en el Servicio Penitenciario Bonaerense

Iván Galvani

Mientras estaba limpiando el mate en el tacho, escucho a dos
alumnos que conversan:
–¿Y cómo te fue a vos? –Bien, ¿y vos? –Naaa, viene tranqui ¿Qué
vieron ustedes? –No sé... –balbucea un poco– algo de la reinser-
ción. ¿Y ustedes? –Más o menos lo mismo.
–Ah, estamos viendo lo mismo.

De mis Notas de Campo en la Escuela de Suboficiales del SPB.
Junio de 2011

En este artículo me propongo describir diferentes maneras en las que algunos miembros del personal subalterno del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB) interpretan cuáles son las funciones de la prisión, y particularmente sus concepciones acerca de la idea de “reinserción” o “resocialización”.

Tal vez el lector espere que, siguiendo una prolífica tradición teórica sobre el tema, argumente en contra de estos discursos o que vuelva a mencionar –como tantas veces se ha hecho– lo que los criminólogos más sobresalientes han dicho sobre la cuestión en términos críticos. En lugar de eso, e intentando seguir una tradición antropológica, trataré de hacer de nexo comunicativo entre las interpretaciones de estas personas y las del ámbito académico. El punto de partida fue escuchar al personal y procurar entenderlo en sus propios términos. No se trata de ignorar o desechar el conocimiento experto o erudito sobre la

cuestión –más bien por el contrario–, sí de tener en cuenta que en la práctica las personas no se guían por ese tipo de conocimiento –por lo menos de primera mano– sino por lo que ellas mismas interpretan, guiadas por diferentes mediaciones.

Desde los orígenes de las cárceles modernas, el discurso de la reinserción o resocialización ha sido muy recurrente tanto entre los actores del ámbito carcelario como entre académicos y funcionarios que reflexionan sobre esta institución. Incluso para ser criticada y rechazada, esta noción sobrevuela muchas de las discusiones sobre la función de las cárceles. Sobre el tema hay abundante producción teórica reciente (Bergalli, 1983; Bergalli, 2003; Zaffaroni, 1998; Garland, 1999; Garland, 2001; Rivera Beiras, 2004) que abarca, además, una reflexión sobre la función de las cárceles y la naturaleza del castigo en las sociedades modernas. Esto ha permitido desarrollar una visión crítica respecto de la justicia y el sistema penal, así como pensar posibles alternativas. Pero muy poco se sabe acerca de lo que los mismos miembros de la institución entienden sobre el tema, y cómo orientan sus prácticas en función de esto.

A partir de estos y otros aportes teóricos (Foucault, 1989; Goffman, 1991) sabemos que la concreción de la idea de resocialización por medio de la institución carcelaria resulta imposible. Sin embargo, el personal penitenciario orienta algunas de sus prácticas en función de esta idea, que además figura en la Ley de Ejecución Penal de la provincia de Buenos Aires. Por lo tanto es importante conocer de qué manera dicho personal la interpreta y se la apropia. Esta interpretación difiere en alguna medida de la de quienes desde diversas disciplinas teorizan sobre el tema.

A diferencia del saber de los académicos, el de los miembros de la institución se constituye principalmente a partir de necesidades prácticas, más que en función de una reflexión teórica. No obstante, como menciona Badaró (2009), “la actividad moral cotidiana de una institución está ligada a la producción de un orden de sentido institucional que provee de valores, ideas y criterios de percepción y evaluación a sus miembros” (47). Es decir que la interpretación de esas experiencias cotidianas ya está orientada de alguna manera por ciertos discursos que circulan en la institución, y es en esta intersección donde cobran sentido las experiencias y se actualizan y reelaboran los discursos.

Por otra parte, las instituciones no tienen una racionalidad única. Miguez (2008) realiza este señalamiento específicamente en lo que respecta a las políticas penales de la provincia de Buenos Aires en años recientes. En función

de esto, es de esperar que en una misma institución circulen varios discursos. Además, éstos no son exclusivamente elaborados en su interior, sino que son tomados de discursos que circulan en la sociedad en general. Frederic (2009) menciona, para el caso de la policía, que categorías sociales como villero, inmigrante, etc. no son inventos de esta institución, sino que son apropiadas por la misma. Considera que hay que “entender a la policía, como cualquier otro actor social, no como una entidad en si misma, con un conjunto de atributos particulares o esenciales, sino como un objeto definido por el juego de relaciones que lo producen” (111).

El SPB, como cualquier otra institución, no escapa a estas consideraciones. En su interior funcionan varios discursos, con sus variantes y sus contradicciones, entre los que se incluyen el texto de la Ley, los discursos institucionales (publicaciones y boletines oficiales, mensajes públicos de las autoridades), discursos más informales que se difunden entre los miembros, discursos que son traídos a partir de conversaciones informales desde otras redes de sociabilidad –el barrio, la familia o los amigos–, la influencia de los medios de comunicación. Todos ellos, además, son continuamente considerados y contrastados con la experiencia cotidiana de cada uno de sus integrantes. Modulan esa experiencia a la vez que son puestos a prueba, sometidos a revisión y resignificados.

En este sentido considero importante conocer cómo el discurso de la resocialización es apropiado por los mismos actores sociales, en este caso del SPB, más allá de lo que los aportes teóricos –fundamentalmente críticos de esta idea– pueden afirmar. Para este fin, el abordaje etnográfico con el cual fue realizada la investigación se constituye en una herramienta privilegiada, ya que una de sus principales características –la presencia del investigador *in situ*– permite conocer cómo los significados son producidos y reproducidos en el mismo momento en que esto sucede.

El rol del investigador-etnógrafo en la producción del discurso

...estamos persiguiendo un modo de mirar las cosas que vaya más allá de nuestro modo previo de hacerlo en la medida en que, de alguna manera, se ha tomado en cuenta y se ha incorporado el modo propio que los miembros de S tienen de mirar las cosas.

Peter Winch, *Comprender una sociedad primitiva*

Bohannan (2006) analiza en un artículo cómo los miembros de una tribu que habita una región de África Occidental interpretan el texto de Hamlet que ella misma les narra. El relato describe la forma en que se va produciendo esa interacción entre la investigadora y los habitantes del lugar, y muestra que un texto o discurso no es recibido en forma “pura”, sino a través de diferentes mediaciones. El investigador-narrador también es productor del relato.

El abordaje de este artículo pretende asemejarse al del trabajo citado, porque también fui parte activa en la construcción de los discursos que serán descriptos. La circunstancia particular en que esto se produjo, fue durante el dictado de un curso en la Escuela de Suboficiales del SPB, durante el año 2011, junto con otros docentes. Aproveché esta ocasión para continuar el trabajo de campo que venía realizando en distintas dependencias del SPB, aunque en primer lugar se trataba de una actividad laboral en la que participaba en calidad de docente, y las tareas que tenía que realizar estaban más relacionadas con este rol que con el de investigador.

Lo que desarrollaré tuvo su origen fundamentalmente en los comentarios que los alumnos hacían al participar en las clases, y que se producían en una situación de diálogo con los docentes. Por lo tanto no pueden considerarse en términos de correspondencia con lo que sería su pensamiento en estado puro: deben ser interpretados en el contexto de esta situación dialógica, y, en términos más amplios, de una instancia educativa. No obstante, esto no implica que su significado tenga validez únicamente dentro de este ámbito, o que estos discursos no existan fuera del mismo. Además de los interlocutores que forman parte de una conversación cara a cara (en este caso los docentes y los otros compañeros), en una conversación se presumen interlocutores diferidos, (Bajtin, 2005) que no necesariamente están presentes. Además se toman como referencia cuestiones dichas, oídas o pensadas previamente.

Considero que la ventaja de este abordaje es que el discurso no aparece como una totalidad cerrada sino como algo que debe ser contextualizado, que se produce siempre en relación con discursos que lo preceden, y teniendo en cuenta expectativas de respuesta. Surge, además, su vínculo con las prácticas. Si bien el contexto áulico implica una instancia más bien reflexiva, lo que allí se conversaba era utilizado por los alumnos para intentar interpretar, justificar y emitir juicios sobre sus prácticas cotidianas.

Haber participado asumiendo el rol de docente más que el de investigador le imprimió a la relación con mis interlocutores una característica particular. En mis experiencias previas de trabajo de campo, en las que había actuado como investigador (más allá de que este rol se vaya negociando en el transcurso de la interacción), tenía más margen para responder con evasivas a las preguntas y comentarios de los participantes. Luego del regreso del campo y en instancias de escritura, como se hace habitualmente, volcaba la información allí obtenida en un texto en el cual mis interlocutores pasaban a ser otros: los potenciales lectores dentro del ámbito académico, particularmente de las ciencias sociales. De esta manera podía obtener la información y luego poner en discusión algunas cuestiones desde la soledad de mi escritorio, con un interlocutor diferido. Además, no tenía por qué escribir nada que conformara a los sujetos investigados. Podía tomar registro de algunas prácticas y discursos y luego realizar el análisis, tranquilamente, en otro momento. En mi rol como docente, en cambio, tenía la obligación de responder y de discutir directamente con las personas que me brindaban ese material, que antes que información eran inquietudes y opiniones de los alumnos.

Esto me llevó a ir elaborando –la mayoría de las veces de manera improvisada– algunas respuestas, que muy probablemente no habría dado si no me las hubieran solicitado en ese momento. Escribir algo para que se entienda en el ámbito académico y para que conforme a ese público es una cuestión, y muy otra es tener que hacer lo mismo para los suboficiales del SPB: lo esperable en uno y otro caso es diferente.

Son también distintos los tipos de argumentos de unos y otros. En el último caso, éstos se fundamentan en la experiencia personal –“Yo trabajo ahí”, “hay que estar ahí para saber”–, la cual pretende ser fuente principal de validez. Todo lo que se diga desde otro lugar será menos válido frente a la autoridad de quien ahí estuvo. En cambio, en el ámbito académico los interlocutores no permanecen parte de su vida en el lugar, ni se refieren a su propia actividad, sino a la de otros, pero argumentan tener un conocimiento teórico de lo que ahí sucede, que las personas que pasan gran parte de su existencia en esos lugares desconocen. Tal conocimiento teórico tendría más validez porque estaría legitimado académicamente, y más allá de las diversas maneras en las que se puede entender la relación entre discurso académico y sentido común, el primero sería en todos los casos superador. De allí que todo lo que se diga desde otro lugar será considerado producto del desconocimiento de las

diferentes teorías que explican lo que ahí acontece, y que los académicos –personas privilegiadas– podemos conocer.

Adicionalmente, el saber del personal del SPB, así como el de las fuerzas de seguridad en general, es muchas veces puesto bajo sospecha porque se trata de “los malos”. Ellos son quienes ejercen en forma directa el monopolio estatal del uso de la fuerza. Debido a esto, cualquier cosa que digan tiende a ser interpretada en términos peyorativos.

Los fundadores de la antropología crearon una disciplina que tenía la pretensión de comprender científicamente a otros pueblos, de manera objetiva e intentando superar todo tipo de prejuicios. Se procuraba comprender el pensamiento y las prácticas “nativas” en sus propios términos, para ponerlos en diálogo con el pensamiento y las teorías del investigador (Guber, 2004). Cuando se trata de los pueblos denominados salvajes o primitivos, tendemos a coincidir con esta propuesta antropológica, porque involucra a los que aparecen como más débiles. Pero no veo por qué el estudio de los miembros de las fuerzas de seguridad no tenga que seguir las mismas premisas. Que sean los encargados de ejercer el uso de la fuerza por parte del Estado no debería ser un obstáculo para intentar comprender sus discursos y sus prácticas de la manera menos etnocéntrica –e inspirada desde el deber ser– como sea posible. Su pensamiento merece ser analizado en profundidad, independientemente de que coincida o no con el propio. Y no en función de cuánto se aleja de nuestras posturas académicas (que habitualmente tendemos a identificar con el progresismo), sino en primer lugar en sus propios términos, es decir, desde el punto de vista de los actores mismos.

Como plantea Ginsburg (2006), a pesar de las pretensiones de neutralidad, en los casos en que los sujetos investigados son considerados enemigos por el mundo académico, por un lado se suele esperar que el investigador tome posición, y, por otro, se tiende a ubicar al investigador mismo “del lado de los otros” cuando intenta comprender su punto de vista. Así, más allá del rigor académico, para conformar a este tipo de público suele ser conveniente manifestar una toma de posición de la manera más enfática posible.

Ahora bien, en el ámbito en que nos desenvolvíamos como docentes, la cuestión no era tan fácil de resolver. No solamente por tener algún temor respecto de cuáles serían las posibles reacciones si construíamos un discurso en el cual los identificábamos como enemigos –o en términos de una alteridad radical respecto de nosotros– sino también porque

teníamos la pretensión de usar algún tipo de pedagogía. Nuestros interlocutores eran penitenciarios pero, ante todo, en esta instancia eran alumnos. Considerábamos que no era lo más adecuado abusar de la autoridad que nos confiere la potestad para calificar y evaluar, usando la calificación como sanción. Decirles que si no afirmaban lo mismo que nosotros estaban equivocados y que para aprobar el curso tenían que repetir nuestros dichos, no era lo más indicado. Usar la autoridad docente de ese modo sería cometer cierto abuso, que es lo mismo que a veces les criticamos a los miembros de las fuerzas de seguridad. Las necesidades prácticas propias del rol docente nos llevaron a tener que entender el punto de vista de los otros.

En instancias de debate y discusión con los alumnos, tener que resolver esto nos condujo a ensayar mejores respuestas que las que consisten en manifestar que ‘hay malos (el personal penitenciario) que hacen todo mal’, y ‘buenos (los presos) que no hacen nada porque no pueden, y se limitan a ser receptores pasivos del maltrato de los malos que hacen todo mal’. Por otra parte, reconocer que los miembros de las fuerzas de seguridad tienen cierto poder relacionado con las competencias de su cargo, no tiene que hacernos perder de vista que en una instancia áulica la relación de poder está del lado de los docentes; por tanto, es tarea de éstos, pensábamos, intentar que esa relación sea lo menos asimétrica posible.

Me propongo considerar los comentarios que tuve oportunidad de registrar, entendiéndolos como parte del sentido común de estos actores (Schutz, 1995). Son, en gran medida, producto de sus experiencias cotidianas en el trabajo, pero también se conectan con ciertos discursos que circulan y que les dan sentido a tales experiencias. A su vez, estas le dan renovados sentidos a los discursos, y los sujetos se los apropian, resignifican y reproducen.

Cuando el personal penitenciario realiza comentarios tales como “el preso es agresivo”, “trabajamos con lo peor de la sociedad” o “ahora todos los derechos son para el preso y ninguno para nosotros”, éstos corresponden a percepciones que tienen a diario. A estas situaciones las ven, les pasan, y las descifran mediante el o los marcos interpretativos que tienen a su alcance. Por supuesto que podemos no coincidir con estas interpretaciones –en lo personal, la mayoría de las veces no coincido–, pero no sería exacto considerar que son falsas, erróneas, mentirosas o hipócritas. Corresponden a cierto marco explicativo y en ese sentido es importante tratar de comprenderlas en sus propios términos, de la manera más objetiva posible.

En mi caso, el modo de abordar estos discursos tenía alguna diferencia según el rol que estaba desempeñando. En el rol de investigador debía discutir con ciertas teorías académicas, tratando de tomar distancia analítica de los discursos nativos. En el rol de docente debía discutir *con* estos discursos, cara a cara –y no de manera diferida– con quienes estaban siendo en ese momento emisores de éstos, lo que me permitió también conocerlos mejor. En lo personal pude entender que no es fácil discutir con el sentido común, al que muchas veces tendemos a subestimar. Si no tenemos a estos interlocutores presentes, es más fácil caer en la tentación de descalificar, comparando simplemente cuánto se distancian estos discursos de los académicos, que serían los válidos. Pero estando frente a los interlocutores, esto no es tan sencillo, porque además se debe argumentar ante lo incontestable, inconmensurable e irrefutable de la experiencia vivida. No se puede decir que tales hechos no suceden, como podríamos argumentar en otro ámbito, porque al personal penitenciario sí le ocurren. Lo que intentamos como docentes fue tratar de ampliar su marco interpretativo, introduciendo otras maneras posibles de comprender lo que les pasa. Como investigador, considero que pude conocer algunos de estos discursos más en profundidad al ver cómo se iban refinando los argumentos (por haber sido puestos a prueba), y a su vez cómo estaban anclados en las experiencias cotidianas.

A continuación intentaré desarrollar el análisis, siguiendo –por motivos expositivos– el mismo orden en que se iba desarrollando la clase que dictábamos. Previamente comentaré algunas características generales del curso.

El curso

En el dictado de este curso participamos cuatro docentes, que trabajamos en pares, y cada uno tuvo a cargo 9 comisiones a lo largo del año. Concurrieron suboficiales que contaban entre 10 y 13 años de antigüedad, con la jerarquía de Sargentos, provenientes de todas las unidades penitenciarias y de otras dependencias del SPB, y con niveles de educación formal de lo más dispares. La aprobación del curso era obligatoria para poder ascender. Cada comisión contaba con aproximadamente 25 a 30 alumnos.

Se dictaba a lo largo de cuatro clases de cuatro horas cada una, con una periodicidad semanal. El contenido estaba relacionado con el “trabajo en equipo”, y consistía en algunas nociones básicas de lo que se conoce como Sociología de las Organizaciones. No obstante, la primera

clase era de carácter introductorio y versaba sobre las “características y funciones de la prisión en las sociedades modernas”.

A los participantes se les brindaba un material, elaborado por el equipo docente, que contenía las lecturas para todo el curso. La parte que correspondía a esta clase consistía en fragmentos breves de textos de autores reconocidos en la temática, y clásicos de las Ciencias Sociales en general –como Goffman (1991), Wacquant (2004), Foucault (1989), Zaffaroni (1998), Caimari (2002), Bauman (2008) y Miguez (2004)– además de un fragmento de la Ley 12.256 de Ejecución Penal de la Provincia de Buenos Aires. La segunda parte, en la que se hablaba más específicamente del trabajo en equipo, fue elaborada por los propios docentes en base a otros materiales.

El inicio de la clase. La respuesta espontánea: “reinserción”

En la primera clase que teníamos con cada comisión, les pedíamos a los participantes que nos comentaran de manera espontánea (antes de ver el material de lectura) cuáles pensaban que eran las funciones del Servicio Penitenciario. Una segunda consigna consistía en preguntarles si consideraban que esas funciones se cumplían o no, o si se cumplían parcialmente; en el caso de que estimaran que no, les solicitábamos que nos mencionaran el por qué. Algunas veces no necesitábamos dar esta segunda consigna porque surgían espontáneamente comentarios que iban en esa dirección.

Pretendíamos que los alumnos participaran espontáneamente, y que cada una de las opiniones fuera discutida entre todos. Los docentes íbamos anotando las diferentes respuestas en el pizarrón. Al final quedaban registrados todos los comentarios realizados, y organizábamos las respuestas en un esquema, tratando de agrupar las que considerábamos similares.

Habiendo realizado algunas lecturas sobre el tema, los docentes sabíamos que la cárcel es ante todo una forma de castigo, la principal en las sociedades modernas, y que funciona como parte de un mecanismo de control social.¹ Queríamos transmitir esa idea, hablando de la rela-

¹ Una síntesis completa de las principales teorías sobre la cárcel moderna desde sus inicios hasta la actualidad puede encontrarse en Rivera Beiras (2003). Allí se analizan distintas concepciones acerca de la naturaleza y finalidad del castigo. De acuerdo a la explicación del autor, en el Iluminismo surge la idea de un castigo civilizado (comparado con las formas de castigo medievales), con un propósito retributivo. Según Anitua, en este periodo surgen las nociones de control y defensa social (2004: 11-32). La idea de resocialización proviene del

ción entre cárcel y Estado, y de la selectividad del sistema penal. Pero antes pretendíamos escuchar las opiniones de nuestros alumnos, para intentar lograr un diálogo más fluido, que suponíamos no se daría con una clase de tipo expositiva. Los alumnos pueden aprender ciertos conceptos y reproducirlos en una situación de examen, pero muy diferente es que logren revisar sus propias ideas: para eso necesitábamos escuchar primero. Con ese espíritu a uno de los compañeros docentes se le ocurrió este ejercicio. En el comienzo los alumnos –quienes, según nos comentaban posteriormente, no conocían a ninguno de los autores citados en los textos (excepto a Zaffaroni de nombre, por ser miembro de la Suprema Corte de Justicia de la Nación)– lo primero que mencionaban, en todos los casos, era “reinsertar”.

Con “reinsertar” –o “reinserción”– se referían a cuestiones parecidas. La mayoría de las respuestas, con algunas variantes terminológicas, apuntaba a “reinsertar al interno en la sociedad”. En ciertos casos se producían debates con respecto a si éste era el término más preciso o si había que usar otro similar; a veces se proponía “resocialización”, y –menos frecuentemente– “reeducar”. Algunos mencionaron que debería quitarse el prefijo “re”, porque las personas que entran en el sistema carcelario nunca han estado “insertas” en la sociedad, debido a que han sido previamente marginadas.

En uno de los grupos preguntamos si nos podían definir a qué se referían con resocialización: algunos respondieron que se trata de “cambiarle la cabeza al interno”, y de que “deje sus hábitos delictivos”.

Respecto a los modos en que la institución contribuiría a la reinserción del interno, concretamente se aludía a actividades relacionadas con la educación y el trabajo. Esto se corresponde con la manera en que se organiza la misma institución. Los establecimientos penitenciarios están divididos burocráticamente en un área de Vigilancia y una de Asisten-

Positivismismo, y era postulada por diversos científicos que consideraban que se puede reformar la conducta de los detenidos en prisión. La pena ya no era un fin en sí misma –como sí para los Iluministas– sino un medio para la prevención. En ambos casos se pensaba en términos de defensa social. Estas dos han sido las principales corrientes legitimadoras de la prisión, algunas veces presentándose como contradictorias y otras como complementarias. Posteriormente surgieron las teorías críticas, afirmando que la prisión no cumplía ninguna de estas funciones manifiestas. Rivera Beiras muestra además que, en definitiva, la cárcel no responde a un propósito racional único. Un estudio sobre cómo estas ideas fueron recibidas y llevadas a la práctica en Argentina, particularmente en las penitenciarias nacionales, puede encontrarse en las obras de Caimari (2002, 2004).

cia y Tratamiento, con sus respectivos jefes que siguen en autoridad al director. La diferencia entre asistencia y tratamiento es que la primera se aplicaría a los procesados y la segunda a los penados, aunque en la práctica no hay ninguna distinción entre ambas. La causa de tal diferenciación es que no se puede decir que los procesados deben ser tratados, cuando todavía no está probado que cometieron un delito y que merecen la pena de prisión. Esta área comprende todo lo relacionado con actividades de los internos tales como educación, trabajo y salud. No obstante, el cargo de quienes están en puestos de responsables de pabellón o requisas se denomina “vigilancia y tratamiento”. Es decir que, por lo menos nominalmente, comprendería los dos aspectos. Los participantes del curso se referían a las actividades relacionadas con el tratamiento.

Después de que se hubieran hecho algunos comentarios sobre la reinserción, y en algunos casos se hubiera avanzado en las otras consignas, ocasionalmente algún alumno respondía que otra de las funciones está relacionada con el “cuidado” de los internos.

En la primera comisión con la que trabajamos, el tema del cuidado no se mencionó en absoluto y fue introducido por nosotros, pero en términos de “control”. En la segunda, casi al final, alguien mencionó el “cuidado” refiriéndose al resguardo de la integridad física del interno.

Comentarios similares aparecieron en las siguientes comisiones, siempre después de mencionar la reinserción. Una vez comentamos que había que pensar acerca de la naturaleza del castigo: la idea de reinserción supone que se castiga para reformar a una persona, pero en realidad se lo hace para que se cumpla una pena por orden de un juez. Una alumna que además estaba cursando la carrera de Ciencias Jurídicas dijo que “no estamos para castigar”. Con castigo no se refería a lo mismo que nosotros, los docentes, sino a que el personal no estaba para maltratar al interno.

En otra ocasión alguien mencionó “cuidar que se cumpla la condena”. Inmediatamente, a modo de aclaración, se dijo que el personal tenía que cuidar la integridad física de los internos, y después se debatió si quienes pertenecen al Escalafón General (EG) tienen como función el tratamiento o si a ellos les corresponde la vigilancia, mientras que el primero debería estar a cargo de los integrantes del Escalafón Profesional (EP).² Dado que había partidarios de ambas posiciones,

² Pertenecen al Escalafón General (EG) todos aquellos miembros que ingresan al SPB a través de sus institutos de formación destinados a oficiales o suboficiales; son quienes usan uniforme. Al Escalafón Profesional (EP) pertenecen personas con título universitario que tra-

la discusión fue saldada salomónicamente por los docentes, quienes argumentamos que a todos los integrantes del personal penitenciario les corresponden las dos funciones, pero en distinta medida o de diferentes maneras, según el rol de cada uno.

En otra de las comisiones se diferenció “vigilar” de “cuidar”. Esto último estaría relacionado sobre todo con el resguardo de la integridad física, mientras que la vigilancia hace alusión a no permitir que el preso se fugue. Sin embargo, alguien agregó que esta función también implica asistir y cuidar, porque se debe vigilar lo que hacen los internos para poder cuidarlos.

Desconozco si hubo alguna causa por la cual las nociones de cuidado y vigilancia fueron ocupando mayor espacio en el debate a medida que avanzábamos en las comisiones. Es posible atribuirlo a que probablemente los alumnos que cursaron los últimos meses hayan tenido alguna conversación con quienes lo hicieron antes, y ya estuvieran al tanto de las respuestas que esperábamos. Pero no tenemos la certeza de que haya sido así. Lo importante para este análisis es que incluso en las comisiones en las que más se hacía alusión al cuidado o vigilancia, estas referencias ocupaban un lugar mucho menor que el de las atinentes a la reinserción.

“Nadie se acuerda de nosotros”

También en esta instancia solían aparecer alusiones a la situación del personal. Eran comentarios del tipo “hasta ahora hablamos todo sobre el interno, pero no hablamos nada de lo que nos pasa a nosotros”; “los presos tienen más derechos que nosotros”; “si nos pasa algo a nosotros no viene nadie [a ocuparse de ellos], y si le pasa algo al preso están todos”. Estas manifestaciones estaban más relacionadas con su situación laboral, y se formulaban en términos de reclamos.

La mayoría de las veces surgían en la segunda parte de la clase, después de haber leído los textos, pero en algunas ocasiones aparecían en esta instancia. En dos de las comisiones se discutió largamente:

Después intervino otro alumno y dijo que no entendía bien a qué nos referíamos por “función”. Si la función tiene que ver solamente con los internos, o también hay que ver la parte del

bajan en la fuerza, y que ingresan por medio de algún procedimiento de selección.

personal. Y ahí empezó a decir que no tienen capacitación, y que él ve que a los internos le dan asistencia psicológica y a ellos no. Después, varios empezaron a intervenir comentando todos los problemas que tienen. Uno, que intervino bastante, dijo que no tienen la posibilidad de agremiarse, y que no puede ser que tengan que trabajar 36 horas seguidas. Otro dijo que lo habían tomado de rehén dos veces, y que nadie le dijo nada [palabras de aliento] después de esa situación. El jefe solamente le dijo, “bueno, mañana tiene que venir a trabajar”. Una chica dijo que una interna la había golpeado, y que no tuvo asistencia médica.

[...] También alguien dijo que “nosotros lo elegimos”.

En otra de las comisiones:

...alguien dijo que hasta ahora habíamos hablado solamente de lo que tiene que ver con el interno. Faltaba lo que tiene que ver con ellos. [...] a lo largo de la clase hizo varios comentarios relacionados con que el preso tiene más derechos que ellos, que ellos no tienen nada, etc. Él y otros mencionaron la falta de capacitación, y que es el segundo curso que hacen en 12 años. El primero fue cuando entraron.

Es bastante frecuente, sobre todo entre el personal subalterno, la comparación con el interno en términos de condiciones materiales y de derechos. El discurso de la reinserción, suele generar cierto resentimiento en algunos actores, quienes consideran que se están atendiendo determinados derechos (que ellos denominan “beneficios”) de los internos, y que no se hace lo mismo con los del personal.

En algunas de estas personas, el discurso de la resocialización genera expectativas de que los internos obtengan algún “beneficio” o derecho, y con ello –si lo “aprovechan”– puedan lograr cierto tipo de progreso en términos personales, y se preguntan entonces por qué no deberían ellos (el personal) tener esos mismos beneficios, dado que no han cometido ningún delito. Se interpreta que el derecho que se le da a otros (los internos) es uno que se les quita a ellos (el personal). Algunos piensan, por ejemplo, que un agente que debe llevar a un interno a estudiar, por cumplir ésta y otras tareas, a veces no puede cursar sus propios estudios.

No estoy analizando en este caso la correspondencia de los hechos mentados con la realidad, sino asociaciones de ideas. Lo expresado no significa que efectivamente los internos tengan todos los derechos que se dice que tienen, o que el personal carezca de ellos. Pero de todos modos es innegable que las condiciones de trabajo del personal penitenciario distan de ser las óptimas: efectivamente es sometido a sobrecarga horaria, y por lo general las condiciones materiales son precarias.

La idea de la resocialización, entendida como cierta preocupación por la situación del interno, genera entonces que el personal –por comparación– reflexione acerca de sus propias circunstancias y se sienta desatendido. Dificilmente puede advertir que esa presunta preocupación por el interno tiene, en la práctica, escasas o nulas consecuencias.

“Le preguntás la profesión y te dicen delincuente”

Cuando preguntábamos si consideraban que las funciones mencionadas se cumplen, todos respondían que no, o por lo menos que no en su totalidad. Siempre se referían a la reinserción. Con las respuestas que surgieron en la primera comisión y que fuimos anotando, nos quedó un cuadro que consideramos completo y que tratamos de replicar en las siguientes líneas.

Agrupamos las respuestas en cuatro grupos, que se diferenciaban según las distintas causas por las cuales esta función no se cumpliría:

1-causas relacionadas con el individuo: hay personas que no quieren cambiar;

2-causas relacionadas con la institución: alusión a la falta de recursos humanos y materiales, de capacitación, etc.;

3-causas relacionadas con el Estado o los gobiernos: falta de políticas públicas o políticas públicas deficientes respecto del empleo, la seguridad y la educación; y

4-causas relacionadas con la sociedad en general: la gente tiene prejuicios y no recibe de buena manera a alguien que salió de la cárcel.

En todos los grupos mencionaron una o más de estas cuestiones: en el primero, las cuatro, en otros, sólo algunas. La que se nombró en todos los casos y con más frecuencia fue la relacionada con el interno como individuo.

En este caso la idea es que la institución hace lo posible y brinda todos los medios, pero el interno no quiere cambiar. Se argumentaba que los internos trabajan y estudian sólo porque con eso obtienen buenas calificaciones para luego solicitar “beneficios”, como salidas transitorias o libertad condicional.

Comentaban también que si el interno quiere volver a delinquir, lo va a hacer, por más que tenga la oportunidad de modificar su conducta. Muchas veces en estos casos se hablaba de la reincidencia, que sería la mejor prueba de que la resocialización no se cumple, y que no se cambiaron los hábitos de los delincuentes.

Quienes enunciaban discursos de este tipo aparecían como los más descreídos de la idea de la resocialización. “Al fin y al cabo si el individuo no quiere, la tarea es imposible”. “Cuando a los presos les preguntamos la profesión (al tomarles los datos), te dicen ‘delincuente’, comentaban algunos. ‘O dicen que cuando salgan van a volver a delinquir’”. El desarrollo de una trayectoria delictiva, según estos comentarios, estaría más relacionado con una elección. En relación con esto, aparecía la idea de que, para los delincuentes, la cárcel es “la facultad”. Es interesante destacar que una versión parecida de esto último es compartida por autores como Foucault o Zaffaroni, para quienes la cárcel es una fábrica de delincuentes. En algunos de los extractos seleccionados para nuestro material de lectura figuran esas ideas, pero son interpretadas de manera diferente por el personal penitenciario.

Es importante notar que, acertadas o no, estas interpretaciones de los actores se corresponden con la experiencia y el conocimiento que tienen a su alcance. Lo que ellos observan es que una persona terminó su condena, salió en libertad, y tiempo después volvió a ingresar a la cárcel. No tienen conocimiento de los procesos sociales generales que hacen que esto se produzca, y mucho menos pueden percibirlos de manera directa. Por lo tanto, más que erróneo o malintencionado, este pensamiento es acertado en tanto corresponde con una percepción directa. De lo que carece el personal penitenciario es de un marco interpretativo más amplio que le permita tener más herramientas para comprender estas situaciones.

Siguiendo con los comentarios de la clase, en estos casos también se solía hacer referencia a la falta de cultura del trabajo. Y frecuentemente aparecía la idea de que los presos están mejor en la cárcel que en sus casas, y por eso reinciden.

Algunas de estas ideas eran contestadas por los propios compañeros. Unos reconocían la existencia de los mismos hechos, pero los interpretaban de otra manera. A la noción de que todos estudian y trabajan para obtener un beneficio, se solía responder “quién no hace algo para obtener un beneficio”. Esa era una frase que también usábamos los docentes: les decíamos que ellos mismos estaban haciendo este curso por un beneficio

concreto –lograr el ascenso–, y no por amor al conocimiento.

A la idea de que la cárcel es una fábrica de delincuentes, algunos respondían que son necesarias más políticas sociales y no más castigo. Otros, por el contrario, argumentaban que había que darles menos beneficios a los presos, pensando que con castigos más severos disminuiría la propensión al delito.

Otros cuestionaban los hechos. Los más optimistas –o benevolentes–, a sabiendas de que la reinserción no funciona bien, manifestaban que su objetivo es reinsertar “aunque sea a uno”, y que con ello su misión estaría cumplida. Más aún, algunos postulaban que este ideal sí se puede cumplir, porque conocieron a un interno que tenía intenciones de aprender un trabajo y no volver a delinquir. Más allá de que tal razonamiento pueda ser falaz, demuestra que está fuertemente enraizado en la experiencia.

Otros, sobre todo los que trabajaban en la sección Talleres o Cocina (actividades a las que acceden internos con buena conducta), decían que los internos sí se pueden reinsertar. Comentaban que ellos trabajan con los presos y “les hablan mucho”, lo cual quería decir que los aconsejaban. En este caso, hay una mirada más positiva sobre el interno, pero comparten con los que descreen de la reinserción la idea de “cambiarles la cabeza”, y para eso les hablan.

En otras ocasiones, sobre todo algunos que trabajaban en unidades con régimen abierto o semiabierto, nos comentaban que las condiciones de existencia cambian mucho a las personas. Ellos eran testigos de que algunos internos que eran considerados de mala conducta o que tenían problemas, habían cambiado cuando pasaron a este tipo de régimen.

Otro conjunto de comentarios hacía alusión a la situación del Servicio Penitenciario, particularmente a la escasez de recursos materiales. Este tipo de opiniones era mucho menos frecuente cuando hablábamos específicamente de la resocialización, pero tenía mucho más desarrollo cuando conversábamos acerca de la situación del personal.

Desde este lugar surgían ideas tales como “los presos tienen todos los derechos” y que el único del que carecen es el de estar en libertad. O “los presos tienen todas las oportunidades de trabajar y estudiar, sólo que no hay cupos para todos.” Este tipo de comentarios surge de confundir –deliberadamente o no– el deber ser con lo que es. Habiendo escuchado la idea de que los presos *deben* tener todos sus derechos excepto el de la libertad, algunos piensan que *tienen* todos esos derechos. En esto sí podemos decir que el pensamiento de estos actores se

asemeja al que a veces tenemos los académicos.

Estos dos primeros tipos de razonamientos se complementan muy bien: o la función del Servicio Penitenciario es reinsertar a los internos, pero no tiene los medios materiales para hacerlo (lo cual que no sería responsabilidad de la institución, sino de las autoridades políticas) o el interno tiene todos los medios, pero no los aprovecha.

En la siguiente de las categorías mencionadas, quienes se referían al rol del Estado o del gobierno hacían alusión sobre todo a las políticas públicas. Los comentarios giraban en torno a que no están lo suficientemente desarrolladas las políticas de seguridad, en términos de prevención del delito. Más ocasionalmente alguien se refería también a las políticas de educación y de empleo, tanto dentro como fuera de la cárcel.

Pero no todas las intervenciones tendían a reclamar un rol más activo del Estado. Con cierta frecuencia aparecía el comentario de que el problema radica en que con los planes sociales y las asignaciones familiares se fomenta la vagancia y no la cultura del trabajo. Este tipo de discurso se encuentra en diferentes ámbitos de la sociedad, no solamente el penitenciario, y es difundido por algunos medios de comunicación.

Quienes se referían a “la sociedad” argumentaban que ésta no está preparada para recibir a los internos: nadie le da trabajo a alguien que estuvo preso. Algunos agregaban también que la gente es muy prejuiciosa. En este caso, la reinserción estaría relacionada con acoger a quien ha cumplido su condena y darle un lugar en la sociedad libre, sobre todo, un trabajo. El interno pudo haber cumplido con su parte aprendiendo o perfeccionándose en algún oficio, pero luego –según esta idea– es difícil que consiga trabajo porque tiene antecedentes penales. La sociedad en este caso es “la gente”.

También en este grupo ubicamos a quienes se hacían preguntas tales como: ¿a qué sociedad los vamos a reinsertar?, ¿al mismo ámbito de donde provenían y en el cual se hicieron delincuentes? Al igual que en los otros casos, las respuestas a estas preguntas –que son totalmente razonables– cubrían un amplio espectro: desde los que diferenciaban a “ellos” de “nosotros” (los “delincuentes” del resto de las personas, en términos de una otredad radical), hasta los que reclamaban mejoras sociales.

En síntesis, dentro de los modos de pensar del personal penitenciario hay importantes matices y diferencias, de modo que es difícil que se trate de un discurso monolítico y derivado de un solo lugar. Los discursos provienen de interpretar la experiencia inmediata, la cual, por otra parte, no se corresponde

necesariamente con lo que podríamos denominar hechos objetivos, sino que es recortada y significada acorde a conocimientos y nociones preexistentes.

Comentarios de los docentes y sus respuestas 1: “no entiendo qué nos quieren decir”

Luego de la participación espontánea de los alumnos y de algún debate que se producía en el momento, se pasaba al comentario final de los docentes sobre lo que se había mencionado, la mayoría de las veces interrumpido por alguna o varias nuevas participaciones y nuevos debates.

Según el modo en que nos distribuimos las tareas, me correspondía a mí iniciar los comentarios de esta clase. Con este fin, intentaba desarrollar algunas ideas que habían ido surgiendo –en un principio de manera más improvisada– al conocer las primeras intervenciones de los alumnos, y que después se fueron reiterando en las siguientes comisiones.

Decía que “me llamaba la atención” que no se hubiera mencionado la cuestión del control –o que se la hubiera mencionado muy poco– y luego comentaba brevemente las cuatro causas planteadas por las cuales no se lograría la reinserción.

En segundo lugar, trataba de transmitir la idea de que el trabajo y el estudio no garantizan que una persona no cometa delitos, y a la inversa, que una persona que no trabaja ni estudia no necesariamente va a delinquir. Sin embargo, pensando en situaciones de orden práctico que tiene que resolver el personal, claramente prefería que los internos tuvieran más posibilidades de estudiar, y no que se les negara ese derecho. Todas las alternativas tenían sus contradicciones, y algunos de los debates giraban en torno a ellas.

Estas respuestas conformaban a la concurrencia de manera parcial. Frecuentemente nos pedían que asumiéramos una posición, que les dijéramos cuál era nuestra postura sobre estos temas, y luego sobre los textos. No esperaban que solamente tomáramos distancia de cada uno de los discursos que se producían, indicando posibles contradicciones. Había que dar la respuesta “correcta”. Por eso los alumnos manifestaban no entender: todos los discursos eran objeto de crítica y no nos comprometíamos con ninguno.

Comentarios de los docentes y sus respuestas 2: “¿qué problema tenés con el control?”

La pregunta ‘¿por qué no se menciona el tema del control?’ tenía la pretensión de ser retórica, para introducir el comentario subsiguiente.

Pero muchas veces generaba respuestas inmediatas de algunos participantes, y éstas eran de dos tipos. Varios respondieron “porque es obvio”—esta sería una cuestión tan evidente que ni siquiera era necesario mencionarla—, o bien, “lo tenemos naturalizado”: en este caso no sería algo que advierten, por tanto no lo omiten por considerarlo obvio, sino porque no lo perciben.

Otra serie de respuestas asociaban control a represión, y consistían en negar que el Servicio Penitenciario tuviera esta función o estas características. Las personas que brindaban este tipo de respuestas eran pocas, y lo hacían más enojadas y en tono más confrontativo que las del grupo anterior, lo cual no quiere decir necesariamente que sean menos quienes tienen este tipo de pensamiento, sino que puede tratarse de aquellos que se animan más a confrontar con los docentes, manifestando abiertamente su desacuerdo.

En uno de los cursos, como en las oportunidades anteriores, lo primero que mencioné fue esta cuestión del control: inmediatamente una alumna, enojada, me preguntó por qué tenemos tanto problema con el control, cuando ellos no lo tienen. A ello que se sumó otra intervención en tono desafiante: “¿ustedes qué entienden por control?”. Su pregunta también había sido retórica, puesto que fue sucedida por una serie bastante prolongada de comentarios que iban en la misma dirección.

Nuestra respuesta fue que no tenemos ningún problema con el control, y que simplemente aludíamos a algo que no había sido mencionado. Los alumnos estaban bastante enojados. Ante los reiterados reclamos acerca de por qué tanto problema con el control, les leí el fragmento de la Ley 12.256 que estaba en los apuntes de clase:

ARTÍCULO 4.- El fin último de la presente Ley es la adecuada inserción social de los procesados y condenados a través de la asistencia o tratamiento y control.

Cuando lo volví a leer, me di cuenta que en parte los alumnos tenían razón. Según el texto de la ley, que conocían perfectamente, el “control” estaba subsumido a la reinserción. Era un medio, junto con la asistencia y el tratamiento, a través del cual se lograría la reinserción. Orientado por mis lecturas académicas acerca del tema, en una primera oportunidad leí sesgadamente el texto, interpretando que reinserción y control tenían en este lugar la misma importancia.

Otra cuestión es si en la práctica las cosas suceden de esta manera. Autores como Foucault señalan que la prisión tiene funciones que no son las explícitas, y en eso coincidimos. A partir de la producción de éste y otros autores ya mencionados, sabemos que la principal función de la cárcel es el control social. Pero los alumnos, que habían leído la ley, la habían entendido correctamente, mientras que en mi caso el texto estaba en un principio mal leído.

Sin embargo sí había acertado en señalar que la noción de control estaba muy poco desarrollada. Es interesante observar que el siguiente artículo de dicha ley –el 5– está destinado a explicitar las nociones de asistencia y tratamiento, pero no hay ninguno que hable directamente del control:

ARTÍCULO 5: La asistencia y tratamiento estarán dirigidos al fortalecimiento de la dignidad humana y el estímulo de actitudes solidarias inherentes a su condición de ser social, a partir de la satisfacción de sus necesidades y del desarrollo de sus potencialidades individuales.

Parecería que quienes formularon la ley también lo tienen naturalizado. Una vez que descubrí esto, lo fui repitiendo en algunas clases, apuntando a reflexionar por qué la legislación y la institución soslayan la cuestión del control.

Para calmar los ánimos y que no se repitiera la situación incómoda que describí más arriba, en las siguientes clases les pedíamos que pensarán lo siguiente: ¿Qué es más grave para la institución, que un preso no haya podido estudiar o que se escape? ¿Qué consecuencias tiene para el personal que pase una cosa u otra? ¿Por qué está presa una persona? ¿Por qué no tiene estudios o por qué hay un juez que lo condenó al considerar que cometió un delito? En este sentido, la cárcel sería una forma de control y de castigo. A partir de la introducción de estos cuestionamientos no volvimos a tener reacciones o gestos de disconformidad; más bien, por lo general, de consentimiento.

Los miembros del personal no se habían formulado a sí mismos estas preguntas bastante obvias porque, como en cualquier actividad de la vida cotidiana, estaban más preocupados por resolver cuestiones de orden práctico. Para interpretar cuestiones de orden más general, simplemente se conformaron con el discurso que tenían a mano, sin ponerlo en cuestión.

Para su comprensión, así como para la revisión de las ideas de los propios docentes, fue suficiente con una conversación. Este diálogo difícilmente se hubiera producido si las partes nos hubiéramos considerado mutuamente en términos de otredad radical, ya sea en términos de docentes-alumnos, o sociedad civil-fuerzas de seguridad.”

Terminando la clase: “pero se pueden reinsertar”

Al final de cada clase varios alumnos, entusiasmados por seguir alguno de los debates que habíamos tenido y emitir su opinión, se acercaban a nosotros y hablaban ansiosamente.

Los comentarios y el tono variaban. Algunos de los que habían participado reiteradamente en la clase (por lo general contrarios a la idea de la reinsertión, pero no por los mismos motivos que nosotros) reforzaban e insistían en algo que ya había sido dicho. Otros, tal vez más tímidos, que no habían participado antes, se acercaban y nos hacían algún comentario al pasar.

A veces, su opinión era diferente a la mayoritaria. En una ocasión, alguien se acercó y me dijo: “pero se pueden reinsertar”, y se quedó esperando mi respuesta. Yo, para conformarlo, atiné a decirle que sí. Y agregó, refiriéndose a sus propios compañeros: “hay algunos que no entienden, pero ya van a entender”. En la misma tónica, a la salida de otra de las clases, alguien me dijo que “hay compañeros que hay que entenderlos porque están todo el día con los presos”. Con esto se refería a que hay algunos que piensan mal de los presos porque están todo el día con ellos y tienen que atender a sus demandas; por eso hay que entenderlos. En este caso, estas personas también realizaban la tarea hermenéutica de interpretar lo que habían dicho algunos de sus compañeros teniendo en cuenta el contexto en el cual esas opiniones habían sido formadas. Al hacer este comentario tomaban posición sobre el tema, pero a su vez, el *estar ahí*, más allá de ser la fuente de validez por excelencia o, por el contrario, el motivo para invalidar, era algo a interpretar y a entender. “Entender” en este caso no implicaba sólo una actitud puramente racional, relacionada con un pensamiento lógico: tenía también una dimensión afectiva. Era también no enojarse con los compañeros, y, por otro lado, entender su enojo.

Algunas veces, los que venían al final de la clase eran los propios enojados, sobre todo cuando había predominado la idea de que el interno se puede reinsertar, y nos contaban lo difícil que es su trabajo

dentro de una unidad penitenciaria, y todas las agresiones que recibían por parte de los presos.

Después de la clase en la que habíamos tenido la discusión más fuerte, nos venían a decir: “no se enojen” y “los compañeros hacen un poco de catarsis”.

Comentarios finales

A lo largo del trabajo he intentado recrear, por lo menos en el ámbito áulico que me propuse describir, todas las mediaciones por las que pasa un discurso –en este caso el de la “reinserción”– hasta que es recepcionado. En primer lugar están los textos académicos y las leyes; en segundo lugar, la interpretación que los docentes hacemos de esos textos y que intentamos transmitir a los alumnos; en tercer lugar, la interpretación que los alumnos hacen de todo esto, orientados además por su propia experiencia y por versiones de estos discursos que han recibido en otros ámbitos. Por último, algunas actualizaciones y modificaciones de estos discursos en este contexto, producto del diálogo entre docentes y alumnos, y de los alumnos entre sí.

En este sentido la descripción de las clases, en la que aparecen cuestiones relativas a la discusión y problematización de ciertos discursos en un contexto áulico, más que parte de un anecdotario personal pretendió ser un intento de reflexión sobre cuestiones concernientes a la transmisión de conocimientos en instancias de formación y capacitación del personal de esta fuerza.

Los docentes, a partir de la lectura de diversos aportes de las ciencias sociales sobre la temática carcelaria, sabemos que hay una diferencia entre los discursos legitimadores de la cárcel como forma de castigo y los efectos que la misma realmente produce. Tanto las nociones de castigo, castigo civilizado o control por un lado, como las de resocialización, reinserción, reeducación, por otro, se fundamentan en última instancia en la noción de defensa social, ya sea basada en la idea de la sanción ejemplificadora o en la intención de cambiar los hábitos de los internos para que no vuelvan a delinquir.

No obstante, los miembros del SPB interpretan estas ideas de otra manera. El discurso de la resocialización es concebido por ellos como opuesto al del castigo. Se entiende a este último como aquél que alienta los castigos físicos y la supresión de los derechos de los internos. Quienes se muestran afines al discurso de la reinserción coinciden más con la idea de que el interno tenga oportunidad de estudiar y trabajar. Si

bien podemos ser críticos de ambos discursos, a la hora de pensar en la resolución de cuestiones prácticas optamos por el de la reinserción. En lo que respecta a nuestro rol como docentes, no hubiera sido responsable de nuestra parte decir a estos alumnos que da lo mismo lo que hagan, puesto que el discurso de la resocialización es una mentira, y que van a seguir reproduciendo algún tipo de violencia sea cual sea su proceder. En ese sentido, daría lo mismo que lleven al interno a la escuela o que le peguen. Que en realidad lo necesario es la supresión de las cárceles.

En todo caso, debería tratar de entenderse a los derechos a la educación y al trabajo, en otros términos que no sean los de reinserción.

Asimismo, estos discursos son muy abstractos para constituirse sin mediaciones en herramientas que orienten la resolución de cuestiones prácticas y, en ese sentido, generan cierta ansiedad. Exceden la labor y ámbitos de competencia específicos de cada miembro del personal y provocan expectativas que superan su función. Por un lado, el personal suele asumir el rol que Becker (2010) denomina de “cruzados morales”:

generalmente los cruzados morales quieren ayudar a los que están debajo de ellos a alcanzar un estatus mejor. Que quienes están debajo de ellos no siempre estén de acuerdo con los medios propuestos para su salvación es otro tema. (169)

Muchos cruzados morales tienen un fuerte sesgo humanitario. El cruzado no sólo está interesado en lograr que los demás hagan lo que él cree que es correcto. Cree que si hacen lo correcto, será bueno para ellos. (167-168)

Por otro lado, también asumen el discurso de la defensa social: hay que hacer que los presos “abandonen sus hábitos delictivos” para que disminuyan el delito y la inseguridad. Al creer que tienen personalmente la misión de cambiar los hábitos de los internos, se desilusionan cuando esto no se produce (la mayoría de las veces), y la frustración los conduce en ciertas ocasiones a tener una mirada negativa sobre ellos. Pero no perciben los hechos de manera errónea: observan –acertadamente– que la resocialización no se produce, e interpretan tales hechos a la luz de los discursos que tienen a su alcance.

Algunas de estas cuestiones fueron más fáciles de vislumbrar –por lo menos para mí– en tanto tuve que interactuar con los propios miembros

del personal y discutir con ellos los conceptos desde la relación asimétrica que se produce entre docentes y alumnos.

Por último, no he intentado plantear en este trabajo que los cambios de prácticas arraigadas en tradiciones que a veces son de larga data, se van a producir mediante un intercambio discursivo que tiene como base la argumentación. Simplemente he procurado comprender los usos que los mismos actores de la institución penitenciaria le dan a los conceptos.

Bibliografía

- Anitua, G. I. (2004) “Contradicciones y dificultades de las teorías del castigo en el pensamiento de la Ilustración”. En Rivera Beiras, I. (coord.) *Mitologías y discursos sobre el castigo. Historia del presente y posibles escenarios*. Barcelona: Anthropos.
- Bajtín, M. (2005) [1979] “El problema de los géneros discursivos”. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2008) *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Buenos Aires: Paidós.
- Bergalli, R. (1983) *El pensamiento criminológico*. Bogotá: Temis.
- Bergalli, R. (2003) *Sistema penal y problemas sociales*. Barcelona: Tirant lo Blanch.
- Bohannon, L. (2006) “Shakespeare en la selva”. En Boivin, M., Rosato, A., y Arribas, V. *Constructores de otredad* (pp. 87-93). Buenos Aires: Antropofagia.
- Caimari, L. (2002) “Castigar civilizadamente. Rasgos de la modernización punitiva en Argentina (1827-1930)” En Gayol, S. y Kessler, G. (comps.) *Violencias, delitos y justicias en la Argentina* (pp. 141-168). Buenos Aires: Manantial.
- Caimari, L. (2004) *Apenas un delincuente. Crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1989) *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Frederic, S. (2009) “Comentario a ‘La dinámica de delito – policía en los procesos de reforma policial’”. En Kessler, G. (coord.) *Seguridad y ciudadanía* (pp. 109-114).
- Garland, D. (1999) *Castigo y sociedad moderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Garland, D. (2001) *La cultura del control*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (2006) *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ginsburg, F. (2006) “Cuando los nativos son nuestros vecinos”. En Boivin

- M., Rosato, A. y Arribas, V. *Constructores de otredad* (pp. 217-225). Buenos Aires: Antropofagia.
- Goffman, E. (1991) *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guber, R. (2004) *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- Miguez, D. (2004) *Los pibes chorros. Estigma y marginación*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Miguez, D. (2008) *Delito y cultura. Los códigos de la ilegalidad en la juventud marginal urbana*. Buenos Aires: Biblos.
- Rivera Beiras, I. (2003) "Historia y legitimación del castigo. ¿Hacia dónde vamos?" En Bergalli, R. (comp.) *Sistema penal y problemas sociales* (pp. 86-137). Valencia: Tirant lo blanch.
- Schutz, A. (2005) *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Wacquant, L. (2004) *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.
- Winch, P. (1994) *Comprender una sociedad primitiva*. Barcelona: Paidós.
- Zaffaroni, R. (1998) *En busca de las penas perdidas*. Buenos Aires: EDIAR.

Fuentes documentales

- Apuntes del "Curso de Perfeccionamiento para Personal en condiciones de ascenso". Consultado el 12 de abril de 2013 en http://www.spb.gba.gov.ar/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=9&Itemid=38.
- "Ley 12.256 de Ejecución Penal de la Provincia de Buenos Aires". Consultado el 12 de abril de 2013 en http://www.spb.gba.gov.ar/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=7&Itemid=54.