

El estímulo educativo en contextos de encierro analizado desde el Modelo de Agregación de Valor Público.

Armando Hernán Possidoni¹

Resumen

La ponencia propone un análisis de la Ley 26.695 de Estímulo Educativo en Contextos de Encierro, la cual en el año 2011 modificó el capítulo VIII de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad (24.660). La norma que fue elaborada por los actores territoriales dentro del ámbito carcelario, constituyó un modelo de planificación estratégica de carácter participativo, destinado a asegurar la educación intramuros como un derecho fundamental de un colectivo vulnerable y heterogéneo. El trabajo aborda la política pública educativa en contextos de encierro, a partir del Modelo de Valor Agregado Público (MVAP) desde una visión sistémica y multidimensional, que excede el concepto tecnocrático reduccionista de la política pública como respuesta estatal a una cuestión socialmente problematizada. A partir de la teoría de la producción social se expondrán los actores, tensiones y conflictos que encierra el campo de la educación intramuros. La política pública considerada como un set de acciones estatales abarca las dimensiones de producción, regulación y orientación estratégica, como también la creación de un capital fijo público en la cadena de valor público (CVP), en la cual dentro del sector público se operacionalizan los insumos en productos para establecer resultados e impactos en la sociedad.

¹ Abogado, Diploma Superior de Políticas Públicas Distributivas en FLACSO- Argentina, Maestrando en Políticas Públicas para el Desarrollo con Inclusión Social en FLACSO-Argentina, Diplomando en Educación en Contextos de Encierro en la Universidad Nacional de San Martín- Humanidades. - poss75@gmail.com

El estímulo educativo en contextos de encierro analizado desde el Modelo de Agregación de Valor Público.

Introducción

Pensar el estímulo educativo en contextos de privación de la libertad significa admitir la coexistencia de instituciones con finalidades distintas en un mismo territorio. Un campo de disputa en el cual interactúan distintos actores sociales con recursos diferenciados y reglas de juego determinadas. El espacio físico carcelario puede ser identificado por sus coordenadas geográficas y también como espacio social a través de la yuxtaposición de posiciones sociales, en el cual operan mecanismos de exclusión y cierres (Weber, [1922] 2002), que inciden en la apropiación de recursos materializando la (re)producción de desigualdades.

El territorio carcelario es descrito por Foucault (1976) en “Vigilar y Castigar” cuando identifica el nacimiento de la prisión con las *tecnologías coercitivas* de comportamiento utilizadas en Mettray, la colonia juvenil francesa que resumía el claustro, la prisión, el colegio y el regimiento. Además, el autor mencionado describe diacrónicamente las distintas etapas societales, identificando a la Sociedad de la Soberanía (o Feudal) hasta el Siglo XVII, desde finales del Siglo XVII hasta mediados del Siglo XX a la Sociedad Disciplinaria Moderna y desde mediados del Siglo XX a la Sociedad de Control (Han, 2015) caracterizada por un sistema de vigilancia permanente (Snowden, 2019).

En la década del 70' las teorías neoliberales introdujeron un nuevo discurso en el campo penal para justificar nuevas propuestas de intervención, que abandonaban la responsabilidad individual centrada en el sujeto, para orientarse en la reducción de daños sociales originados por las conductas delictivas. (Pegoraro, 2001). A partir de la desarticulación del complejo penal de *Welfare* (Garland, 2015) se abandona el compromiso *correcionalista* basado en la (re)habilitación del delincuente para comenzar el tránsito a un nuevo paradigma, desde finales de la década del 70' y comienzos de los 80', que se identifica con la *nueva penología* mediante modelos de gestión vinculados al *magnament* y al control de los grupos de riesgos (Feeley; Simon, 1998). La nueva teoría

sostenía respecto a “[los condenados] nada puede hacerse con ellos, más que separarlos de la gente inocente” (Van den Haag, 1975, citado en Platt y Takagi, 2001).

En su obra *Tiempos Líquidos* Bauman (2003) plantea que la modernidad ha cambiado el estatuto de las cárceles al transformarse del Estado Social en el Estado Penal, donde las cárceles ya no constituyen dispositivos para la corrección y rehabilitación de los presos sino que se han transformado en “depósitos de pobres”, expulsados del mercado del consumo. En tal sentido Lewkowicz, (2004), refuerza esa línea argumental al sostener que “(...) no se trata de la decadencia de una institución, sino de la alteración estructural de su función”.

Las investigaciones de Goffman (1988) describen a las instituciones totales a partir de una tendencia absorbente, materializada por obstáculos que se oponen a la interacción social e impiden el éxodo de sus miembros, organizada mediante un exhaustivo sistema de autoridad piramidal y jerárquico, con prácticas rutinarias y caracterizada por reglas difusas que exponen a su población a un sistema de sanciones discrecionales que se orientan a moldear las subjetividades en función de una *matriz desindividualizante*.

Zaffaroni (1997) considera que en los distintos momentos de la filosofía del Sistema Penitenciario se observa como directriz la pauta “tratamental”, mediante la utilización de la prisionización a partir del Siglo XVIII. En un primer momento, el *tratamiento* perseguía respecto de las personas condenadas la adquisición de pautas ordenadas para su mejoramiento moral o psíquico. En función de un modelo arquitectónico de control identificado con las pautas que regulan el trabajo industrial, posibilitando con *mínimo esfuerzo efectuar el máximo control* en función de una visión panóptica (Bentham) como primer antecedente del positivismo. En la segunda etapa, encontramos el positivismo peligrosista que se identifica con la criminología clínica o el paradigma etiológico, donde el *tratamiento* tenía como destino la reducción de la peligrosidad de la persona detenida. Posteriormente a la Segunda Guerra Mundial se produce la identificación del *tratamiento* con el funcionalismo sistémico orientado por las teorías sociológicas de Parsons, que apuntaban a la “resocialización” de un sector de la población que presenta una conducta desviada que conducía al delito.

En la etapa contemporánea el *tratamiento* se asocia a los conceptos de “*readaptación social*”, “*reinserción social*” o “*reeducción*”, en función de las filosofías

“re” que justificaban una segunda intervención estatal instalando la idea de algo imperfecto con fuertes implicancias de la criminología clínica. La cual entró en crisis a partir de la década del 70’ responsabilizando al *tratamiento* por los efectos deteriorantes de la prisión y la alta tasa de reincidencia.

En *Sociología del delito amateur* (Kessler, 2004) se analizan los delitos contra la propiedad cometidos en Argentina por jóvenes durante el periodo neoliberal, entre los años 1990 al 2001 caracterizados por el aumento de la pobreza, el desempleo, la desigualdad y la segregación socioespacial, periodo en el que se observa un incremento del 150% de los delitos contra la propiedad (DNPC, 2001). Además, se identifica un *desdibujamiento* de las fronteras entre trabajo - escuela - delito, configurando una suerte de *movilidad lateral* entre acciones legales e ilegales, por lo cual la alternancia no constituía una entrada definitiva en el mundo delictual de los jóvenes. Latour (2007) encuentra los condicionantes de la extensión del delito en la *reducción social* que impactó en la familia y en la destrucción de los lazos de pertenencia comunitarios.

El abordaje de la dimensión educativa en contextos de encierro punitivo que efectúa Blazich (2007) identifica la existencia de dos instituciones, la cárcel y la escuela, que determinan lógicas de funcionamiento distintas, donde una se ubicada dentro de la otra y requiere conjugar prácticas y marcos normativos entre ambos sistemas. Mientras que la cárcel pertenece a la sociología del castigo y la disciplina impuesta desde una lógica penal, la escuela se orienta al desarrollo integral de los sujetos mediante la construcción de su autonomía.

La educación es considerada como un bien social por Garay (2000), al contribuir al desarrollo humano y colectivo, permitiendo mejorar la vida humana en aspectos relacionados con la salud, la integración social, la creación cultural y la construcción de proyectos de futuro. Desde la modernidad la educación operó como creadora de un sujeto moral, identificando al progreso con la adquisición de nuevas potencialidades (Furlan, 2004), que requieren coordinar un trabajo intelectual con la acción política de coparticipación para la constitución de identidades sociales.

Gracia de Millán (2005) plantea la existencia de múltiples exclusiones de los sujetos que integran la realidad educativa carcelaria, donde se verifican nulos o bajos niveles educativos, donde la formación de las personas privadas de la libertad es un presupuesto necesario para la elaboración de un proyecto de vida distinto del delito. La

educación en la cárcel es considerada como “la escuela de la segunda oportunidad” según Florio (2010), por cuanto alberga a jóvenes y adultos que presentan experiencias educativas truncas en libertad. La gran mayoría de los jóvenes y adultos que habitan las cárceles no transitaron una trayectoria escolar teórica (Terigi, 2014), caracterizada por una progresión lineal dentro del sistema escolar, es decir, en tiempos establecidos para determinadas franjas etarias y en forma continua, donde la finalización de los niveles implica alcanzar los aprendizajes diseñados por el proyecto educativo.

Los jóvenes autores de delitos violentos contra la propiedad observan una escolaridad de “*baja intensidad*” asociada con el “*desenganche*” de las actividades escolares, además de presentar altos niveles de tensión y conflicto. El “*desenganche*” reconoce dos variantes, la “*disciplinada*”, caracterizada por la actitud del joven ausente dentro de la escuela, lo que origina un alto índice de repitencia y un “*desenganche*” conflictivo relacionado con problemas disciplinarios graves protagonizados por “*barderos*” y “*lieros*”. En ambos casos, los adolescentes nacieron y se desarrollaron en periodos de desestructuración del mercado de trabajo caracterizado por la escasez de oportunidades laborales y la exclusión de los jóvenes principalmente con baja calificación laboral (Kessler, 2004).

Los antecedentes legislativos de la Educación en Contextos de Privación de la Libertad se encuentran en el Capítulo XII de la Ley de Educación Nacional (26.206), considera a la Educación en Contextos de Encierro punitivo como una modalidad del sistema educativo, garantizando el derecho a la educación, la formación integral y el pleno desarrollo de las personas detenidas.

La Ley 24.660 en el ámbito nacional respecto a la Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, tiene por objeto “lograr que el condenado adquiriera la capacidad de respetar y comprender la ley, así como también la gravedad de sus actos y de la sanción impuesta, procurando su adecuada “*reinserción social*” mediante un “*tratamiento interdisciplinario*”. Sozzo (2000) sostiene que la Ley 24.660 es producto de las transformaciones socio-económicas operadas en la Argentina durante la década de los 90’ guiadas por el ideario neoconservador del “*Consenso de Washington*” determinante del incremento de la exclusión y la precariedad social.

En el año 2011 se introduce la reforma al Capítulo VIII de la Ley 24.660 identificada con el sistema de progresividad de la pena, mediante la división en etapas o

fases, donde para avanzar debe acreditarse el avance en la *reinserción* del condenado para el otorgamiento de la libertad anticipada. Mediante la sanción de la Ley 26.695 denominada de Estímulo educativo, se establecieron modificaciones sustanciales respecto del derecho educativo en contexto de encierro, como la obligatoriedad de contar con el sistema educativo en las cárceles federales, el requisito de que las personas detenidas deban completar la escolaridad obligatoria, la prohibición de cercenar el derecho educativo a las autoridades penitenciarias bajo pretexto de medidas especiales de resguardo de las personas privadas de la libertad y otorga el control de la gestión educativa al Consejo Federal de Educación, tutelando el derecho educativo mediante la acción de “*habeas corpus*”.

Sin embargo, el aspecto de mayor trascendencia en los medios de comunicación resulta la facultad que otorga el artículo 140 de la Ley 24.660 al Juez para otorgar una reducción de la pena, hasta un plazo de veinte meses a las personas condenadas, constatando el grado de avance en el sistema educativo formal y no formal para adelantar las fases y periodos. La reglamentación de la norma se efectuó cuatro años después, en el año 2015 mediante el Decreto 140/2015. Sin embargo, la Ley 26.695 no estuvo exenta de controversias a raíz de las diversas interpretaciones que realizaron las distintas agencias judiciales. Gutiérrez (2012), en “Lápices o Rejas” nos plantea un escenario distópico respecto a la aplicación de la Ley de estímulo por cuanto reinstala el escenario educativo dentro de la lógica penitenciaria, mezclando el tiempo de tratamiento con legajos educativos e involucrando a los Organismos Técnicos Criminológicos (OTC) en la toma de decisiones relacionadas con la actividad académica. Lo que evidencia la falta de autonomía de la norma educativa respecto del escenario penal, a diferencia de los presupuestos que establecía la Ley Nacional de Educación (26.206).

Parchuc (2015) considera que lo educativo instala en los espacios y tiempos carcelarios un campo de tensiones entre la lógica de la seguridad, el control y el disciplinamiento, por lo cual la lógica educativa debe desmarcarse del ideal correctivo. Los distintos actores que intervienen en la educación en la cárcel, aportan diferentes perspectivas o lógicas entre la educación y seguridad, derecho versus castigo, que determina que cualquier propuesta de trabajo educativo o intervención realizada en los ámbitos carcelarios constituya un terreno dinámico, cambiante y de conflicto permanente. Monclús, Masó y Piechestein (2012) consideran que la Ley de estímulo es evidencia de un trabajo inconcluso de la “civilización” educativa en contextos de encierro, al no operar

la separación de la esfera educativa respecto de la lógica tratamental penitenciaria, advirtiendo que hay un largo camino por recorrer en la medida en que el Servicio Penitenciario continúe ejerciendo intervenciones administrativas en el proceso educativo.

El Modelo de Agregación de Valor Público (MAVP)

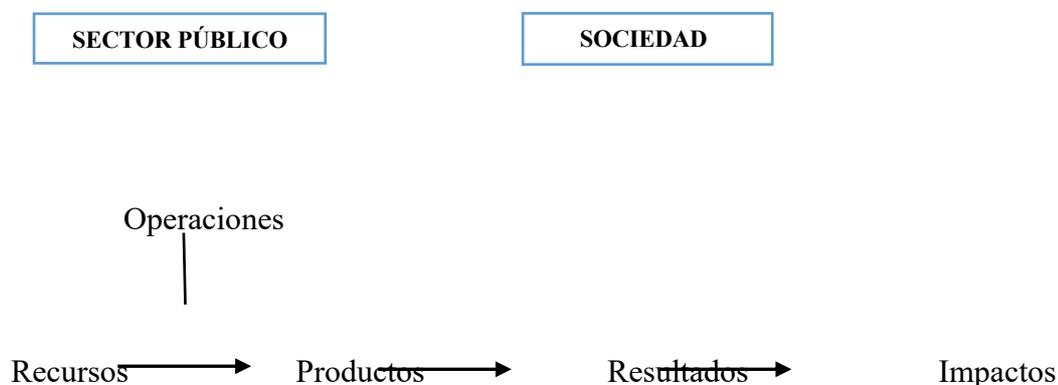
El estudio de las políticas públicas comenzó a partir del siglo XX, Oszlak y O'Donnell (1981) en *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación* definen a las políticas públicas como un conjunto de acciones u omisiones que ponen de manifiesto la intervención del Estado en relación a determinada cuestión, que es entendida como un asunto socialmente problematizado. La “toma partido” puede iniciar la cuestión y legitimarla o en sentido contrario, esperar a que la cuestión y los actores se encuentran definidos más nítidamente o en su defecto dejar que la cuestión se resuelva en la arena privada por las partes involucradas.

De lo expuesto, se advierten tres aspectos fundamentales 1) las políticas responden a problemas o necesidades sociales, 2) se estructuran respecto de objetivos de interés público y 3) son desarrolladas por las instituciones del Estado, aunque las demandas tengan origen fuera del gobierno o surjan de la interacción entre los actores gubernamentales y no gubernamentales.

Los instrumentos del Estado para el desarrollo de las políticas se pueden diferenciar en la fijación de *regulaciones*, la *producción de bienes y servicios*, las *transferencias de ingresos*, *acciones orientadas a la construcción de consensos estratégicos*. Las acciones estatales demandan un proceso de planificación diferente del momento de implementación de la política y conllevan procesos de agregación de valor público.

La Cadena de Valor Público (CVP) es un modelo descriptivo, cuya potencialidad radica en descubrir las políticas públicas y el accionar del sector público. El núcleo del modelo está compuesto por la *cadena de producción pública*. El sector público puede conceptualizarse como un conjunto de instituciones para generar **productos** constituidos por *bienes o servicios* destinados a satisfacer necesidades sociales que contribuyen en forma directa al objetivo de las políticas públicas que se operacionalizan en **resultados** e **impactos** esperados y cotejables. Para la producción de los bienes es necesario

cantidades y calidades adecuadas de insumos, cuya adquisición demanda **recursos** financieros, la operación es definida como un proceso mediante el cual se transforman los recursos en productos. (Sotelo, 2012)



En la CVP convergen cinco funciones críticas del proceso de producción de políticas públicas; la planificación estratégica, la planificación operativa, la formulación presupuestaria, el monitorio y la evolución, en cada función existe una herramienta metodológica determinada (Sotelo, 2003, 2008). Los límites del modelo radican en el sesgo productivista que carece de explicaciones para otras acciones estatales diferenciadas de la producción de bienes y servicios.

El Modelo de Agregación de Valor Público (MAVP) desde un concepto superior de anterior posibilita determinar el *deber ser* de las políticas públicas, asumiendo la acumulación de capital fijo público y la agregación de valor público en las acciones estatales. El *valor público* se define como una aspiración colectiva sobre condiciones de la sociedad, que cuenta con cierto grado de consenso o acuerdo, y que se incorpora a los esfuerzos que realiza el Estado. No obstante, este valor resulta de una construcción social por lo cual resulta clave la existencia de procesos de legitimación y de mecanismos políticos institucionales.

El modelo identifica en función de las acciones estatales cuatro dimensiones constitutivas que operan en forma independiente o interdependientes, las cuales se describen como *producción, distribución, regulación y orientación estratégica*. El MAVP considera al capital fijo público como un acervo estructural, que a partir de la infraestructura adquirida en etapas anteriores posibilita una mayor producción en los posteriores periodos, mejorar la prestación de los servicios o la elaboración de los productos. El modelo analizado demanda un proceso de planificación, entendida como

la actividad a través de la cual las instituciones estatales analizan de manera permanente los procesos de agregación de valor y toman decisiones sistémicas.

Por otra parte la planificación pública debe contener a la dimensión política para que no constituya una actividad inocua, además de reconocer al conflicto como el escenario de las políticas públicas, privilegiando el enfoque sistémico multidimensional y dinámico, que oriente las estrategias de intervención.

En América Latina la planificación educativa surge en el contexto de la Segunda Guerra mundial (entre 1940 y 1950) cuando el Estado resultaba el principal promotor del desarrollo socioeconómico (Fernández Lamarra, 2006), destinada a dar respuesta a la formación de recursos humanos necesarios para el desarrollo económico. No obstante, la ortodoxia latinoamericana de planificación presentó como déficit, el voluntarismo utópico, el reduccionismo economicista, además de un excesivo formulismo procedimental y organizativo (Pérez, 2020).

El modelo de Planificación Estratégica Situacional (PES) elaborado por Matus (1992) considera a la teoría de la acción social como un campo de juego, en el cual existen distintos actores con intereses antagónicos y cuentan con recursos de poder diferentes, por lo cual ante un conflicto avanzan ante los oponentes con la mayor libertad posible, para alcanzar sus objetivos. Lo estratégico no puede escindirse del proyecto temporal de lograr el objetivo, concibiendo al problema como un diferencial entre la situación actual y la situación deseada. La planificación dinámica adopta un concepto flexible, que posibilita autocorregir la planificación ante la inminencia de cambios sociales y económicos.

La ley 24.660 sancionada en julio de 1996 adoptó el discurso paternalista de las filosofías penitenciarias (re), caracterizados por la “*resocialización*” del sujeto en función del trabajo y la educación, responsabilizando al organismo penitenciario de la gestión. En el año 2000 solo se contemplaba la oferta educativa primaria en contextos de encierro, lo que motivo que se avanzó desde las carteras ministeriales de justicia y educación para la firma de Convenios destinados a potenciar a la educación, reafirmandose legislativamente mediante la sanción de la Ley 26.206. Sin embargo, el acceso al sistema educativo de la población detenida permaneció ligado a un criterio discrecional del Servicio Penitenciario (Daroqui, 2000; Herrera y Frejtman, 2010, Calcagno, 2012 y Parchuc, 2015).

El proyecto de Ley de estímulo educativo se elaboró y reformuló por los alumnos del Centro Universitario Devoto (CUD), que funciona desde 1986 como un espacio de autogestión educativa dentro del Servicio Penitenciario Federal en el Complejo Penitenciario Federal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Según Thisted (2013), la reformulación del proyecto se efectuó para adecuarlo a los lineamientos de la Ley 26.206 con el propósito de reconocer el derecho a la educación a las personas privadas de la libertad para completar la escolaridad, generar un estímulo a la educación formal y no formal, y requerir que se fiscalice la gestión educativa. En el proceso de formación de la Ley 26.695 intervinieron las personas detenidas que cursaban la carrera de derecho en el CUD y los decisores políticos, quedando al margen del proyecto los actores penitenciarios y los actores judiciales. Lo que suscitó que los operadores judiciales tuvieran interpretaciones divergentes, sobre las disposiciones de Ley en particular respecto al plazo de reducción de la pena, hasta que se dictó de la reglamentación respectiva.

El MAVP permite identificar el *capital fijo público* del modelo educativo en contexto de privación de la libertad, en ese sentido se sostiene que la ampliación de la infraestructura educativa condicionará la prestación del servicio educativo en los periodos sucesivos, al posibilitar que una mayor cantidad de personas del colectivo encarcelado acceda a la actividad educativa formal o no formal, además de ampliarse el material pedagógico a partir de la acumulación del material existente de años anteriores, posibilitando la universalización de acceso a los futuros estudiantes.

Con relación al *capital fijo público* que orienta la dimensión educativa de las personas privadas de la libertad, consideramos a la educación en contextos carcelarios como una *oportunidad social* para completar las trayectorias educativas, en orden al ejercicio del derecho humano de un proyecto de vida. Además, de constituir un *derecho llave* que hace posible acceder al ejercicio de otros derechos, morigerando los efectos nocivos de la prisionización y permitiendo a la persona detenida *defenderse de la cárcel*. (Scarfó, 2011)

Respecto a la desigualdad desde la perspectiva individual, la educación incrementa el *capital cultural subjetivado* mejorando los esquemas de percepción y pensamiento de las personas, materializando el acceso a credenciales educativas y disminuye la desigualdad de posiciones. Por otra parte, la educación interviene en el desarrollo de las capacidades individuales en función de componentes genéticos,

condiciones históricas y de procesos colectivos que potencian la capacidad de los sujetos, especialmente de las personas pobres socialmente excluidas. (Reygadas, 2004).

La obligación del Estado para satisfacer - de manera positiva - el derecho social, se materializa mediante tres formas; estableciendo mecanismos de regulación, imponiendo límites en la interferencia de la esfera educativa o mediante la provisión de servicios a la población con carácter exclusivo. (Pautassi, 2007)

Una mirada cuantitativa a la Sociología del Castigo

El Sistema Nacional de Estadística sobre Ejecución de la Pena (SNEEP) elaborada por la Dirección Nacional de Política Criminal en materia de Justicia y Legislación Penal del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos al año 2020 que corresponde a 318 unidades carcelarias del país, integradas por 32 unidades del Servicio Penitenciario Federal, 64 del Servicio Penitenciario Bonaerense y 222 del resto de las provincias, indicaba que existían **94.944** personas privadas de la libertad en unidades de detención, lo que implica una tasa de encarcelamiento de 209 cada 100.000 habitantes, a lo que debe sumarse las **11.615** personas de la libertad en las dependencias policiales o fuerzas de seguridad, lo que asciende a un total de **106.559** de detenidos, representando una tasa de criminalidad total de **235** personas detenidas cada 100.000 habitantes.

En la población penitenciaria se destaca la presencia de un **57 %** de jóvenes menores a los 35 años de edad, con un **96%** de varones, el **95 %** de argentinos. Por otra parte, se confirma la tendencia histórica de preminencia de los delitos contra la propiedad (robos/hurtos) imputados a personas privadas de la libertad (**33.420**), luego le siguen los delitos contra la integridad sexual (**14.051**), las infracciones a la Ley 23.737 de Estupefacientes (**13.715**) y los homicidios dolosos (**11.623**). El monto de pena de prisión impuesta mediante sentencias condenatorias se mantiene la cifra histórica, de plazos que oscilan entre los 3 y 9 años, comprendiendo el **57 %** de los pronunciamientos judiciales.

En cuanto a la participación en programas de trabajo y educativos de las personas detenidas las cifras indican una baja del 11% respecto del año 2019. Respecto a la participación en programas educativos fue del 42 %. En la educación formal ascendió al 35%, mientras que el 7% corresponde a la educación no formal. Asimismo, se verifica

que el 65 % de la población detenida posee estudios primarios. Respecto a los estudios cursados por las personas detenidas dentro de las unidades carcelarias, 15.057 (15,8 %) participaron de programas de educación primaria, mientras que 13.505 (14,2 %) lo hicieron en programas de educación secundaria, 2284 (2%) de los detenidos participaron de programas de educación terciaria y 1883 (1,9 %) personas privadas de la libertad participaron en programas de educación universitaria.

Consideraciones Finales

El recorrido del trabajo posibilitó identificar los orígenes de la prisión como una *tecnología de poder* ejercida sobre el cuerpo, asociada con el aislamiento que mediante la prisionización invisibilizó el castigo del espacio público.

Luego, describirnos a través del Modelo de Agregación de Valor Público los distintos modelos de planificación educativa, identificando al planeamiento dinámico con el proceso de elaboración de Ley de estímulo educativo (26.695), individualizando a los actores participantes y los actores institucionales ajenos al diseño de la política pública. Planteamos a la educación como un derecho humano fundamental que posibilita la realización de un proyecto de vida y permite el acceso a los derechos civiles, políticos económicos y culturales.

Mediante los datos existentes en el Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena que elabora el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, comprobamos las consecuencias de la globalización del “*expansionismo punitivo*” que se concentra mayoritariamente (57%) en la población de los jóvenes entre los 18 a los 35 años, los cuales integran el *bono demográfico* de la producción de riqueza en el sistema económico capitalista e identificamos a los delitos cometidos contra la propiedad como los que presentan una mayor incidencia en las cárceles de Argentina. Observando la preponderancia histórica que la afectación del bien jurídico propiedad representa en el dispositivo de encarcelamiento, que conforme al trabajo de Kessler (2004) se incrementó en el 150 % durante la década de los 90’. Periodo neoliberal indisolublemente asociado con los procesos de reformas del Estado, la desestructuración del mercado de trabajo ante la apertura exportadora y la sustitución de la economía industrial por una economía financierizada.

Además, los datos estadísticos permiten observar la selectividad del sistema penal respecto de las personas de escaso capital cultural, por cuanto el 35% de las personas privadas de la libertad no tuvo contacto con el sistema educativo o discontinuó las trayectorias formativas. De lo cual se infiere, que las personas encarceladas materializarán su primer contacto con el Estado a través de instituciones educativas en contextos de encierro punitivo, pudiendo afirmarse que constituyen verdaderos *parias urbanos* extramuros.

Finalmente, consideramos que la educación en contextos de encierro punitivo debe tomar distancia del paradigma tratamental etiologicista con anclaje criminológico, para poder cumplir con su objetivo de construcción identitaria. Ante la crisis contemporánea de los sistemas penitenciarios identificados con el paradigma (re), la educación materializa una *llave* que posibilita avanzar en la reducción de la vulnerabilidad impuesta por la prisionización y contribuye a la inclusión social de las personas privadas de la libertad.

Bibliografía

BAUMAN, Zygmunt (2003). *Tiempos líquidos*. (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica)

BLAZICH, Gladys (2007). “La educación en contextos de encierro” en *Revista Iberoamericana de Educación*, n°44, mayo-agosto.

CALCAGNO Paola; CUCUT Liliana (2012). “Las relaciones de poder entre la universidad de Buenos Aires y el Sistema Penitenciario Federal: construir conocimientos o dominar cuerpos”. En Gutiérrez M. (Comp.) *Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*. (Buenos Aires: Editores del Puerto)

DAROQUI, Alcira. (2000). “La cárcel en la universidad”. En Marcela Nari y Andrea Fabre (comps.) *Voces de mujeres encarceladas*. (Buenos Aires: Catálogos)

FEELY, Malcolm; SIMON, Jonathan (1998). "La nueva penología: Notas acerca de las estrategias emergentes en el sistema penal y sus implicaciones" En *Revista Delito y Sociedad*, N° 6-7, Bs. As.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (2006). “Reflexiones sobre la planificación de la educación en la Argentina y en América Latina. Evolución, crisis, desafíos y perspectivas”. En Fernández Lamarra, N. (Comp.) *Política, Planeamiento y Gestión de la Educación. Modelos de simulación en Argentina*. (Caseros: EDUNTREF)

FLORIO, Alberto (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro. Sujetos educativos en contextos institucionales complejos*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

FOUCAULT, Michel (1976). *Vigilar y Castigar*. (Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores)

FURLAN, Alfredo (1994). *Memoria, potencial de construcción, apuesta*. (México: Mimeo)

GARAY, Lucia (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. (Córdoba: Cuaderno de Posgrado)

GARLAND, David (2015). La cultura del control. Crimen y orden social en la sociedad contemporánea. (Barcelona: Editorial Gedisa)

GRACIA DE MILLÁN, Sonia (2005). Experto Universitario en Administración de la Educación. Ensayo inédito. OEI-UNED

GOFFMAN, Erving (1988). Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. (Buenos Aires: Amorrortu).

GUTIERREZ Mariano (2012). “Leyes: lo que dicen y lo que traen sin decir”. En Gutiérrez M. (Comp.) Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro. (Buenos Aires: Editores del Puerto)

HAN, Byung (2015) The Transparency Society. (Stanford: Stanford University Press)

HERRERA Paloma; FREJMAN, Valeria (2010). Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo de tensión. (Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación)

KESSLER, Gabriel (2004). Sociología del delito amateur. Con la colaboración de Mariana Luzzi. (Buenos Aires: Paidós)

_____ (2009). El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

_____ (2012). Movilidades laterales: Delito, cuestión social y experiencia urbana en las periferias de Buenos Aires. En Revista de ciencias sociales (Montevideo), 25 (31) En Memoria Académica. En línea

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10653/pr.10653.pdf

_____ (2014). Controversias sobre la desigualdad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

LATOUR, Bruno (2007). Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica. 1 Ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

LEWKOWICZ, Ignacio (2004). Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez. (Buenos Aires: Paidós)

MINISTERIO DE JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS DE LA NACIÓN.

Sistema Nacional de Estadística sobre Ejecución de la Pena (SNEEP 2020). Informe República Argentina. En línea

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/10/informe_sneep_argentina_2020_0.pdf

MONCLÚS MASÓ Marta; PIECHESTEIN Ana (2012). “La reforma educativa en la Ley Nacional de Ejecución Penal: Reflexiones en torno de su sanción y su aplicación en la práctica (o de los peligros que quede en letra muerta)”. En Gutiérrez M. (Comp.) Lápicos o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro. (Buenos Aires: Editores del Puerto)

OSZLAK, Oscar; O’ DONNELL, Guillermo (1981). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. Documento G.E. CLASCO/N° 4 (Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad)

PAUTASSI, Laura (2007). “La articulación entre políticas públicas y derechos, vínculos difusos” En Políticas públicas para un estado social de derechos: el paradigma de los derechos universales. (Santiago de Chile: LOM Ediciones)

PLATT, Tony; TAKAGI, Paul (2001). “Los intelectuales del derecho y del orden. Una crítica a los nuevos [realistas]”. En revista de Ciencias Sociales. Delito y sociedad. Vol. 1 Núm. 15/16

PARCHUC, Juan (2015). “La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones”. En Revista Redes de Extensión. ISSN 2451-7348

PEGORARO, Juan (2001). “Inseguridad y violencia en el marco del control social”. En Espacio Abierto, vol. 10, núm. 3, julio- septiembre. Universidad del Zulia. (Maracaibo, Venezuela).

PEREZ, Camila (2020). “La Ley Argentina de Estímulo Educativo (26565/11) y la educación en contextos de encierro. Un análisis desde la perspectiva de la planificación educativa”. En Espacios en Blanco Revista de Educación, vol. 1, núm. 30

REYGADAS, Luis (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional, Política y Cultura, Número 22, (México: Universidad Autónoma Metropolitana).

SCARFÓ, Francisco (2008). El derecho Humano a la educación en las cárceles: Los fines de la educación básica en las cárceles en la Provincia de Buenos Aires. (Buenos Aires: Editorial UNLP)

_____ (2011). Estándares e Indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en las cárceles. (Buenos Aires: Ed. UNPL)

SNOWDEN, Edward (2019). Vigilancia Permanente. (Buenos Aires: Planeta)

SOTELO MACIEL, Aníbal (2003). El proceso de formulación presupuestaria. Programa de Administración Financiera Integrada. Secretaria de Finanzas. (Santo Domingo: República Dominicana)

_____ (2008). “La relación planificación-presupuesto en el marco de la gestión orientada a resultados”. En Revista Reforma y Democracia N° 40. (Caracas: CLAD)

_____ (2012). “Cadena de valor público y planeamiento estratégico, limitaciones y virtudes del modelo”. XVII Congreso Internacional del CLAD sobre Reforma del Estado y de la Administración Pública. (Cartagena: Colombia)

_____ (2016). Políticas públicas, valor público, planificación y presupuesto. En proceso de publicación. Modelo de Agregación de Valor Público. Ficha conceptual. Buenos Aires.

SOZZO, Máximo (2000). “Seguridad Urbana y Técnicas de Prevención del Delito”. En Cuadernos de Jurisprudencia y Doctrina Penal, N° 10, Buenos Aires.

TERIGI, Flavia (2014). “Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas” Marchesi A., Blanco R., Hernández L., (Coordinadores). En Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Organización para los estados Iberoamericanos. (Ediciones Metas Educativas)

THISTED, Sofia (2013). “El derecho a la educación en contextos de encierro: redefiniciones en la Ley de Ejecución Penal de la Pena Privativa de la Libertad”. En La educación en las cárceles bajo la lupa. UNICEN 10 de julio de 2013. En línea <http://www.unicen.edu.ar/content/la-educaci%C3%B3n-en-las-c%C3%A1rceles-bajo-la-lupa>

WACQUANT, Loïc (2000). Las cárceles de la miseria. (Buenos Aires: Manantial)

_____ (2003). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio.* (Buenos Aires: Manantial)

WEBER, Max 1922 (2002). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva.* (México: Fondo de Cultura Económica).

ZAFFARONI, Eugenio (1997). “La filosofía del sistema penitenciario en el mundo contemporáneo”. En *Revista de Derecho*, número 35. ISSN 1810-9934