



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE
MÉXICO**



FACULTAD DE DERECHO

**“LA FUNCIÓN REINSERTORA CONTRA EL DERECHO FUNDAMENTAL: UN
ESTUDIO COMPARADO ENTRE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EN
CONTEXTOS PRIVATIVOS DE LIBERTAD DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DEL ESTADO DE MÉXICO Y DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA”**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN DERECHO**

PRESENTA:

LAURA ROXANA ORTEGA JAIMES

ASESORA:

DRA. EN C.S. Y P. GABRIELA FUENTES REYES

REVISORES:

MTRO. EN D. RAÚL ARENAS VALDÉS

Y

DR. EN D. RAFAEL SANTACRUZ LIMA

NOVIEMBRE DE 2017

AGRADECIMIENTOS

A mi familia: mi padre David, mi madre Mercedes y mi hermano David, por obsequiarme un esquema de valores en el que la justicia siempre estará primero.

A mis amigos y compañeros en la lucha por intentar hacer de este, un mundo mejor. Nelly, te dedico este esfuerzo con el alma hecha pedazos por tu partida.

A mi alma mater, la Universidad Autónoma del Estado de México.

A la Universidad que me recibió por vez primera en otro país, la Universidad Nacional de La Plata en Argentina.

Al Dr. José Orler, por inducirme al estudio de esta problemática y me hizo recordar la fortuna de ser libre.

A la Dra. Gabriela Fuentes, mi mentora en la investigación y en las ansias por conocer. Gracias por enseñarme que leer, pensar, escribir y compartir son los placeres más gratos de la vida.

A quienes creemos en la educación y la libertad; a quienes son capaces de ponerse en el lugar de otros.

ÍNDICE

| | Pág. |
|---|-------------|
| I. CAPÍTULO PRIMERO | 9 |
| 1. El derecho a enseñar y aprender: La educación como un derecho humano y fundamental | |
| 1.1 Aproximaciones conceptuales, ¿qué es la educación? | 9 |
| 1.1.1 El enfoque de derechos humanos de la educación | 11 |
| 1.1.2 La educación en el contexto de los derechos humanos | 13 |
| 1.2 ¿Qué hay que decir de los derechos humanos? | 17 |
| 1.2.1 La génesis de los derechos humanos | 18 |
| 1.2.2 Desarrollo de los derechos humanos | 20 |
| 1.2.3 El estado actual de los derechos humanos | 22 |
| 1.3 Transformaciones en las constituciones de América: la inclusión de los derechos humanos | 26 |
| 1.3.1 La reforma constitucional mexicana en materia de derechos humanos | 27 |
| 1.3.2 El bloque de constitucionalidad argentino | 29 |
| 1.4 Los derechos positivizados: derechos fundamentales | 30 |
| 1.4.1 Los derechos fundamentales | 30 |
| 1.4.2 La educación como derecho social | 34 |
| 1.4.3 Las garantías de los derechos sociales | 35 |
| 1.5 ¿Qué clase de derecho es el derecho a la educación? | 38 |
| II. CAPÍTULO SEGUNDO | 39 |
| 2. De vuelta a la sociedad: Análisis de la educación como herramienta de reinsertión social | |
| 2.1 Aspectos preliminares | 39 |
| 2.2 El control social de la educación | 41 |
| 2.2.1 Control social | 41 |
| 2.2.2 El poder de la educación | 41 |
| 2.3 El trinomio finalidad de la pena - historia de la cárcel - concepción del | 43 |

| | |
|---|-----------|
| delincuente y sus concepciones sobre la educación | |
| 2.3.1 Los suplicios y la educación religiosa | 44 |
| 2.3.2 El apartamiento y la prevención | 44 |
| 2.3.3 La readaptación | 45 |
| 2.3.4 La reinserción | 46 |
| 2.4 Separación funcional de la educación en el contexto de encierro | 47 |
| 2.4.1 Educación como un servicio tendiente a la reinserción social | 48 |
| 2.4.2 Educación como instrumento disciplinario | 49 |
| 2.4.3 Educación relacionada con el trabajo y la productividad | 51 |
| 2.4.4 Educación como parte del tratamiento readaptatorio | 51 |
| 2.4.5 Educación como actividad recreativa y ocupacional | 52 |
| 2.5 Confusión funcional de la educación en el ámbito carcelario | 53 |
| 2.6 Marco jurídico de la educación al interior de los sistemas penitenciarios | 57 |
| 2.6.1 La educación en el derecho penitenciario argentino y mexicano | 61 |
| 2.6.2 La educación en el derecho penitenciario bonaerense y mexiquense | 65 |
| 2.7 ¿Por qué educación en la cárcel? Algunas reflexiones | 67 |
| III. CAPÍTULO TERCERO | 70 |
| 3. ¿Derecho fundamental o herramienta de reinserción social? Estudio comparativo de los programas de educación en contextos privativos de libertad de la Universidad Autónoma del Estado de México y de la Universidad Nacional de La Plata | |
| 3.1 ¿Por qué se plantea esta diferencia? | 70 |
| 3.2 Educación en Contextos de Privación de la Libertad: una modalidad del sistema educativo argentino | 71 |
| 3.3 El programa de educación en contexto de encierro en la Universidad Nacional de La Plata | 74 |

| | |
|--|------------|
| 3.4 La educación al interior de la institución carcelaria en México | 76 |
| 3.5 La educación y el sistema penitenciario mexiquense | 78 |
| 3.6 El Bachillerato Universitario a Distancia de la Universidad Autónoma del Estado de México | 80 |
| 3.7 Contrastes: Programa de Educación en Contexto de Encierro y Bachillerato Universitario a Distancia de la Universidad Autónoma del Estado de México | 87 |
| 3.7.1 El nivel educativo: superior y bachillerato | 88 |
| 3.7.2 Las modalidades educativas: presencial y a distancia | 91 |
| 3.8 La experiencia: Problemas y soluciones | 93 |
| 3.9 La educación para todos: algunas conclusiones | 95 |
| CONCLUSIONES | 101 |
| PROPUESTAS | 104 |
| FUENTES DE CONSULTA | 107 |

INTRODUCCIÓN

Las inquietudes que motivan la presente investigación surgieron en el final de 2015, durante una estancia académica realizada en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata en Argentina. Como parte de los contenidos de la asignatura de Sociología Jurídica, se abordó la situación de las personas privadas de libertad y del ejercicio de su derecho a la educación a través de los programas de las universidades nacionales y de sus espacios específicos.

El año siguiente, con la implementación del Bachillerato Universitario a Distancia de la Universidad Autónoma del Estado de México, en los Centros Preventivos y de Readaptación Social y en la Escuela de Reintegración para Adolescentes, se gestó el interés por llevar a cabo una labor comparativa con miras a realizar aportaciones a ambos.

Posterior a las primeras lecturas con este objeto, se consideró que el fundamento ideológico de uno y otro programa podrían ser disímiles e incluso opuestos. Habiendo producido tal observación, se desarrolló la hipótesis de que, mientras que el programa de la universidad platense estimaba a la educación como un derecho humano y fundamental, el de la Máxima Casa de Estudios mexiquense lo juzgaba -implícitamente- como una herramienta para lograr la reinserción social.

Toda vez que ambas consideraciones son mutuamente excluyentes, se razonó que, de resultar cierto este planteamiento, las posibilidades para ejercer un mismo derecho en Estados distintos son del todo diversas, y esta diversidad no se encuentra influenciada únicamente por los recursos humanos y financieros, la densidad poblacional o el lugar que sus gobiernos ocupen en el espectro político; sino por una base ideológica, es decir, por sus concepciones acerca del contenido del derecho en cuestión.

Las posibilidades para su ejercicio están determinadas por la forma en la que este se reconozca y por los mecanismos con los que se cuente para tal efecto.

En el primer capítulo, se tratará al derecho a la educación en su acepción de derecho humano y fundamental. Por lo tanto, en inicio se esbozan algunas aproximaciones sobre el significado de la educación y sobre las connotaciones

que la doctrina de los derechos humanos le ha otorgado. Luego, se describe el proceso de génesis y desarrollo de esta clase de derechos, así como su estado actual. Después, se estudia el fenómeno de introducción del derecho internacional de los derechos humanos a las constituciones de ambos países. Ulteriormente, se analiza el concepto de derecho fundamental y de derecho social, para finalmente concluir qué calificación se le dará al derecho a la educación durante el resto del proyecto.

El segundo capítulo está dedicado a la educación en el contexto penitenciario desde su aspecto funcional. Para sustentar las observaciones que se describieran líneas arriba, se explica la fuerza política que la educación posee. Consecuentemente, se elabora un análisis sobre el paradigma conformado por la finalidad de la pena, la historia de la cárcel y la concepción del delincuente: para así detallar los objetivos que perseguía la educación en cada uno de estos escenarios. Para la conclusión de tal apartado, se analiza el marco jurídico de la educación al interior de la institución carcelaria en los niveles internacional – incluyendo el regional-, nacional y provincial o estatal que corresponden a la delimitación espacial.

Finalmente, la comparación entre los dos programas de educación en el contexto privativo de libertad -el Programa de Educación en Contextos de Encierro de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata y el Bachillerato Universitario a Distancia de la Universidad Autónoma del Estado de México- es plasmada en el capítulo tercero.

Lo anterior, principalmente en cuanto a sus modalidades –presencial y a distancia- y los niveles educativos que ofrecen –bachillerato y estudios profesionales-; pasando además por una revisión somera de otros elementos contrastables detectados en el proceso de investigación. Con el ánimo de ofrecer un panorama sobre la naturaleza y esquema operativo de estos programas, se exponen algunos otros esfuerzos por llevar el derecho a la educación al ambiente de reclusión.

Puesto que se aventura la premisa de que la distancia dada por la modalidad en línea y el nivel de estudios de menor grado, es un reflejo del ideario colectivo o

generalizado sobre el papel de adoctrinamiento y de herramienta reinsertora de la educación destinada a las personas en situación de reclusión.

Por supuesto que quienes miran al sistema penitenciario con optimismo, pensarán que nada hay de malo en encontrar en el poder de la educación un auxiliar para lograr la reinserción social de las personas privadas de libertad, sin embargo, es necesario reiterar la imposibilidad de que las estimaciones de derecho fundamental –en tanto derecho humano regulado por el régimen- y de apoyo a la reinserción social desde óptica pragmática coexistan.

Desde esta postura, el Estado no puede emplear a los dispositivos para el ejercicio de los derechos como instrumentos para su propia legitimación. No puede vanagloriarse por proporcionar educación que favorezca a la población penitenciaria a reinsertarse socialmente para justificar su acción punitiva frente al colectivo libre.

El derecho comparado busca soluciones a los problemas cuya presencia se hace notar a través del examen de las semejanzas y diferencias de un objeto de estudio común. Basado en la relación análoga que ambas universidades sostienen, se aspiró en esta investigación a encontrar las flaquezas, fortalezas e implicaciones de ambos programas como una forma de cooperar en su mejoramiento progresivo.

CAPÍTULO PRIMERO

1. EL DERECHO A ENSEÑAR Y APRENDER: LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO HUMANO Y FUNDAMENTAL

SUMARIO

1.1 Aproximaciones conceptuales, ¿qué es la educación? 1.1.1 El enfoque de derechos humanos de la educación 1.1.2 La educación en el contexto de los derechos humanos 1.2 ¿Qué hay que decir de los derechos humanos? 1.2.1 La génesis de los derechos humanos 1.2.2 Desarrollo de los derechos humanos 1.2.3 El estado actual de los derechos humanos 1.3 Transformaciones en las constituciones de América: la inclusión de los derechos humanos 1.3.1 La reforma constitucional mexicana en materia de derechos humanos 1.3.2 El bloque de constitucionalidad argentino 1.4 Los derechos positivizados: derechos fundamentales 1.4.1 Los derechos fundamentales 1.4.2 La educación como derecho social 1.4.3 Las garantías de los derechos sociales 1.5 ¿Qué clase de derecho es el derecho a la educación?

1.1 Aproximaciones conceptuales, ¿qué es la educación?

En una conversación sobre las afrentas del mundo contemporáneo, la educación aparecerá como repuesta predecible y recurrente.

Incluso cuando es entendida desde su sentido más elemental, como el adoctrinamiento que se recibe en casa, le otorgamos gran valor a la educación de forma lógica y natural. En consecuencia, se ve en ella una esperanza de ser la solución a los problemas sociales, económicos y hasta morales; pues tiene el poder de otorgar a las personas, medios para convertirse en agentes de cambio. No obstante, aun ante la presencia de educación, no hay garantía de que nuevos y más complejos problemas se introducirán en el tejido social.

La ciencia jurídica y las tendencias en la regulación del derecho a la educación han propiciado que se le vincule casi automáticamente con la posibilidad de acceder a ella. La educación y su plétora de significados son en pocas oportunidades meditados. En las líneas siguientes, se ofrecerán algunas consideraciones generales sobre la educación, reconociendo de antemano las limitaciones que supone una mirada académica alejada de la pedagogía.

La educación tradicional del XVII imprimía gran fuerza en la imitación y repetición de modelos llevados de profesor a estudiante, buscaba en realidad, limitar y controlar la inteligencia de los educandos. Las condiciones para lograrlo favorecían la rigidez de las reglas de comportamiento al interior de las aulas (Palacios, 1984:21).

Rousseau fue uno de los más enérgicos críticos de la corriente educativa tradicional, al cual juzga como productor de seres ingenuos y sumisos, que

podrían ser fácilmente engañados en el futuro (Palacios, 1984:48). Sus pensamientos respecto a la educación apoyan el valor de la libertad y la injerencia que ella tiene en los procesos de aprendizaje.

La educación en esta idea, provee a la personas de lo que carecen naturalmente y que es preciso para su desarrollo; además aparta al profesor del protagonismo, otorgando interés a los deseos y satisfacciones del escolar. “Toda enseñanza, (...) debe responder a la curiosidad y a las necesidades del niño, debe ser una respuesta a los problemas que a él se le plantean, debe ser deseada y aceptada con gusto”. (Rousseau en Palacios, 1984:46)

Un cambio sustancial se consolidó en el siglo XX, la voz de Adolphe Ferrière sumó a las ideas progresistas que sirvieron de cimiento a la Escuela Nueva o Escuela Activa. Una de ellas plantea que la finalidad de la educación, contraria a las propensiones moldeadoras de siglos atrás, consiste en ampliar las aptitudes del estudiante, reconociendo su potencial y sus habilidades connaturales.

En suma, apuesta por la conservación de sus estímulos inmediatos, el respeto de su voluntad y la apreciación de su particular entendimiento; lo que consecuentemente produciría el fortalecimiento del educando en su constitución personal, ética e intelectual. Esta nueva forma de ver a la educación, pretende facilitar al estudiante las vías para que desarrollara sus talentos y lo que estos pudieran generarle; en palabras de Ferrière: “No debemos presionar sobre el alumno, sino estimularle para que actúe.” (Palacios, 1984:61)

Jean Piaget, referente obligatorio en estudios de psicología, pedagogía e infancia, planteaba que la educación es un medio preparatorio destinado a los niños para ingresar en la realidad del mundo adulto. Así, su ambición se presenta como la adaptación constante del estudiante en su nivel psicobiológico –la conducta humana en relación con su maduración biológica- de acuerdo con las exigencias del entorno social en el que adulto se desenvuelve (Palacios, 1984:72).

Logra la plena eficacia del ser individual (Palacios, 1984:107), es para Célestin Freinet la consecuencia de educar, la consecuencia de considerar contexto y maduración en los procesos de aprendizaje del estudiante.

Palacios (1984:191) cita a Alexander Sutherland Neill, educador, escocés y progresista, quien buscaba obtener de la educación a “un adulto equilibrado que no llegue a estar a la merced de los presupuestos del sistema y la demagogia”. Defendía las libertades de pensamiento en el propio ámbito escolar para favorecerla exploración y entendimiento del mundo.

Las generalidades aquí expuestas permiten reconocer en la educación una de las condiciones esenciales para alcanzar los más altos fines de la humanidad; no obstante, también ha de admitirse su carácter sincrético, dado por su capacidad para ejercer control social legítimo. Esta idea será retomada en capítulos posteriores.

Hasta ahora, educación y enseñanza parecen guardar cierta correspondencia con la infancia y su acondicionamiento para la vida en colectividad. Esto es manifiesto en la prosa de los instrumentos jurídicos que se analizarán más tarde.

De acuerdo a la opinión de los organismos internacionales dedicados a la educación y la infancia, la educación no sólo debe impartirse por ser un derecho humano, sino debe ser impartida desde los derechos humanos; esto es, el enfoque de derechos humanos de la educación.

1.1.1 El enfoque de derechos humanos de la educación

La educación con enfoque de derechos humanos promueve los fundamentos de las doctrinas pedagógicas progresistas. De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), su propósito es garantizar una educación de calidad basada en la dignidad humana, proyectada al desarrollo personal (2008:1). Además, tal paradigma educativo trasciende a lo social; pues la educación con enfoque de derechos humanos fomenta la estabilidad social, la solución pacífica de conflictos, la unificación colectiva e incluso la sustentabilidad y rentabilidad, favoreciendo el crecimiento económico (UNICEF y UNESCO, 2008:11-13).

Los estudiantes, incluyendo a niñas, niños jóvenes –comprendidos entre ellos quienes se encuentren en situaciones de vulnerabilidad, como la pobreza- se consideran partícipes activos en su proceso educativo y no como sus receptores indiferentes (UNICEF y UNESCO, 2008:11-14).

La educación, en tanto mecanismo para reducir las desigualdades e injusticias, debe asumirse como un derecho y no como un beneficio opcional (UNICEF y UNESCO, 2008:15). Esta apropiación, requiere de modificaciones jurídicas que permitan su exigencia, al llevarse a cabo estas transformaciones, el derecho internacional de los derechos humanos funge como soporte de legitimidad y contenido.

No obstante, el cumplimiento de las obligaciones contraídas por un Estado depende de sus capacidades, frecuentemente se verá limitado por frenos materiales -financieros o humanos-, de gobernabilidad, de coordinación institucional, de voluntad política, entre otros. (UNICEF y UNESCO, 2008:17).

En particular, los derechos sociales –entre ellos la educación- precisan de la actividad del Estado y por lo tanto, de sus recursos. A pesar de que el financiamiento es uno de los impedimentos más comunes de los gobiernos para dar respuesta a las exigencias de tal naturaleza, los derechos económicos sociales y culturales tienden a ser regulados débilmente.

A pesar de que el Estado no es el único participante en el proceso de la universalización de la educación en todos los niveles, la comunidad internacional y el entramado normativo que conduce su actuación le impone la obligación de ser su responsable principal (Scioscioli, 2013: 43).

Lograr un enfoque de la educación basado en derechos humanos demanda tiempo e involucra transformaciones ideológicas paulatinas. Los obstáculos para consolidarlo en algunos casos derivan de “...una comprensión insuficiente del concepto de derechos...” (UNICEF y UNESCO, 2008:22), dado que su basamento jurídico son los principios de universalidad y de equidad.

Por esto, los instrumentos legales que amparen a la educación con perspectiva de derechos humanos deben prever: primero, al derecho a acceder a la educación, después, al derecho a que esta sea de calidad y finalmente, al respeto de cada uno de los derechos humanos al interior de la esfera educativa (UNICEF y UNESCO, 2008:27); superando la tendencia de agotar el derecho a la educación en su acceso.

El UNICEF sostiene que la lucha por el derecho a la educación, “Se ha concentrado en exceso la energía en la matriculación...” (2008:2). La comunidad internacional ha encaminado sus esfuerzos en inscribir la mayor cantidad posible de niñas y niños en los programas educativos, pero ha descuidado el tipo y la calidad de educación que reciben dentro de ellos (UNICEF y UNESCO, 2008:1).

Además de los aspectos que debe contemplar la legislación protectora de este derecho social, es necesario que se plasmen dentro de ella los compromisos de erradicar la discriminación al interior del sistema educativo y de instaurar parámetros mínimos para su funcionamiento (UNICEF y UNESCO, 2008:7).

El ejercicio pleno del derecho a la educación representa una vía para conocer, exigir y gozar de otras libertades fundamentales; por ello, la sociedad ahora más que nunca merece una educación progresista que despierte las conciencias de sus futuros defensores, los estudiantes.

1.1.2 La educación en el contexto de los derechos humanos

La educación fue reconocida como derecho humano en 1948 con la adopción de la Declaración Universal de Derechos Humanos –artículo 26-, la inquietud por consolidar las circunstancias para su acceso y los mecanismos que aseguren su efectividad no ha desaparecido, al menos en el discurso oficial, desde entonces.

En el ámbito internacional, la educación y el derecho a ella aparecen como un asunto primordial, es decir, es perceptible una preocupación de la comunidad internacional por alcanzar los objetivos que proyecta el tratamiento del problema educativo, dada su innegable injerencia en el desarrollo y progreso de los Estados, regiones y en general del esquema mundial.

El derecho internacional público y su fracción, el derecho internacional de los derechos humanos no pueden ser estudiados o comprendidos como el derecho local positivo. El derecho internacional está conformado por una serie de instrumentos normativos, órganos, resoluciones, teorías y principios que rompen – al menos a primera vista- con postulados propios del derecho doméstico.

La protección de los derechos humanos busca lograrse a través de sistemas compuestos por instrumentos jurídicos, órganos, resoluciones, entre otros elementos.

Existe un sistema universal conformado esencialmente por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), y sistemas en el ámbito regional, quedando así una estructura para la defensa global de los derechos humanos y estructuras propias de una región, comúnmente asociados a cada continente¹. En el caso de América, territorio en el que sitúan los dos Estados que conforman la delimitación espacial de esta investigación, será el sistema interamericano de derechos humanos.

El derecho a la educación es abordado por los instrumentos internacionales en materia de derechos humanos de forma general y por los que dedican a un derecho específico, pero cuenta también con un marco jurídico internacional propio conformado por documentos –obligatorios y no obligatorios- que tratan a la educación de manera específica².

En términos universales, el derecho a la educación es tratado por la Declaración Universal de Derechos Humanos; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; la Convención sobre los Derechos del Niño; de los cuales tanto México como Argentina son signatarios.

No sólo declaraciones, tratados y convenciones componen a los sistemas de derechos humanos; los órganos, es decir, entidades conformadas para revisar su cumplimiento o para llevar a cabo acciones relacionadas con el goce de los derechos, son una parte importante de ellos.

Naciones Unidas es una organización internacional colosal y extraordinariamente compleja, por lo que únicamente se hará mención de algunos de los órganos con mayor participación en temas educativos, entre ellos: el Consejo Económico y Social (ECOSOC) y vinculada a él, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL); el Consejo de Derechos Humanos; el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD); la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD); el Grupo Banco Mundial y especialmente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la

¹ Los sistemas regionales son en realidad tres: Sistema Africano, Sistema Europeo y Sistema Interamericano.

² Por ejemplo, la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1962). La República Argentina es Estado ratificante de este instrumento. En su texto, considera como conductas discriminatorias en este ámbito la exclusión de una persona o a un grupo de ellas el acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; y la limitación a (permanecer) un nivel inferior de la educación.

Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH); y el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (DAES) (ONU, 2017).

Además, como órganos creados por tratados internacionales³, se destacan el Comité de Derechos Humanos y el Comité del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 2017).

Además de los cuerpos legales, existen Observaciones generales emanadas por los comités destinados a temas o derechos específicos, empleadas como auxiliares para su interpretación. Las observaciones generales relevantes para la materia educativa, son las N° 10, 13 y 20, emitidas por el Comité del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Por otra parte, en el sistema interamericano puede aludirse en cuanto los instrumentos, a la Carta de la Organización de Estados Americanos; la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; la Convención Americana sobre Derechos Humanos; y el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, también conocido como "Protocolo de San Salvador".

La Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, erige en su artículo XII, el derecho a la educación aportando elementos interesantes, pues subraya: “El derecho de educación comprende el de igualdad de oportunidades en todos los casos, de acuerdo con las dotes naturales, los méritos y el deseo de aprovechar los recursos que puedan proporcionar la comunidad y el Estado”.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, dedica su artículo 13 al derecho a la educación. Específicamente, señala en el inciso c) del apartado 2 que “La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean

³ Otros órganos del sistema universal creados por tratados son el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, el Comité contra la Tortura, el Comité de los Derechos del Niño, el Comité para la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares y el Comité de los derechos de las personas con discapacidad. Algunos de ellos con determinadas implicaciones en materia educativa dentro de su específica temática de tratamiento (ONU, s, f, párr. 3).

apropiados (...). De igual forma, el Protocolo de San Salvador, establece estas especificaciones.

El artículo 47 de la Carta de la Organización de los Estados Americanos recalca la importancia de la educación, ciencia y tecnología en los planes de desarrollo de los Estados firmantes y afianza como valores de la educación a la democracia, la justicia social y el progreso.

Complementariamente, el capítulo III de la Convención Americana de Derechos Humanos trata especialmente a los derechos económicos, sociales y culturales. En su artículo 26 –único en tal capítulo- se hace referencia al compromiso de los Estados parte para lograr el desarrollo progresivo y la efectividad de los derechos contenidos en la Carta de la Organización de los Estados Americanos, entre ellos, por su puesto, se encuentra la educación.

Mirando a lo orgánico y referente a la protección del derecho a la educación en el sistema americano sobresalen la Corte Interamericana de Derechos Humanos; la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y el Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral.

Otra de las entidades con injerencia en materia de derechos sociales es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), de carácter independiente.

El esquema de política internacional con injerencia en el derecho a la educación no se concluye en los sistemas de protección de derechos humanos y sus implicaciones. Los más altos compromisos estatales del desarrollo se traducen en agendas abrazadas por la comunidad internacional, cuyos objetivos, al no ser cumplidos, son actualizados en la oportunidad siguiente.

Los Estados pactaron alcanzar el acceso universal a una enseñanza primaria gratuita, de calidad y obligatoria para 2015 en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (UNICEF, UNESCO, 2008: 1). Al no cumplirse esta meta, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en septiembre de 2015, plasmó como su Objetivo para el Desarrollo Sostenible (OSD) número cuatro: *Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.*

A pesar de la evidente similitud entre ambos objetivos, cada uno tiene implicaciones distintas. El primero, obedece a la inclinación persistente de los instrumentos internacionales precisados anteriormente a enfocarse en la educación básica –primaria- gratuita y obligatoria para niñas y niños; mientras que el segundo, parece permitir lecturas más amplias y revalorativas, pues incorpora componentes de inclusividad y equidad.

Con motivo de esta última, a inicios de 2017, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, el Ministerio de Educación y Deportes de la República de Argentina organizaron la Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe “E2030: Educación y Habilidades para el siglo 21” en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

En el preámbulo de la declaración que resultó de esta reunión, la Declaración de Buenos Aires, se plasma:

Reafirmamos que la educación es un derecho humano fundamental de toda persona, y la base para la realización de otros derechos. La educación es una condición esencial para la paz, el desarrollo sostenible, el crecimiento socioeconómico, el trabajo digno, la igualdad de género, la prevención de la discriminación en todas sus formas, la ciudadanía responsable, la salud y el bienestar. En tal sentido, reconocemos la responsabilidad que asumen los Estados y el rol clave que juega la educación como catalizador del desarrollo sostenible e instrumento para el cumplimiento de los otros ODS al 2030. (UNESCO, 2017: 8)

Y posteriormente, subraya que para alcanzar tal ODS, es imprescindible ver a la educación, a sus elementos y a las acciones encaminadas a materializarla en los entornos nacionales desde una óptica reinventada (UNESCO, 2017: 9), que implique una resignificación de las estructuras y tendencias de aprendizaje e incluya a colectivos diferentes al conformado por niñas y niños (UNESCO, 2017: 11).

1.2 ¿Qué hay que decir de los derechos humanos?

“Derechos humanos” no es sólo una expresión que se interna en los terrenos de la moral, la política y el derecho. Involucra un mundo complejísimo lleno de

constantes transformaciones debido a su carácter abstracto, siendo aquellas motivadas por luchas en pos de la justicia social.

Las nociones lacónicas de derechos humanos comparten determinados elementos. Se les concibe como prerrogativas que corresponden a toda persona por su calidad de tal, establecen que su fundamento descansa en la dignidad humana, enlistan a la universalidad, interdependencia, divisibilidad, progresividad y otras como sus características; y se les ubica –al menos desde su lectura jurídica- en el derecho internacional de los derechos humanos.

Los apartados siguientes no busca hacer revisiones poco sustanciosas de los documentos jurídicos que asoman alguna idea relacionada con la protección de la dignidad de la persona, en cambio, pretenden ofrecer el soporte sobre el que se desplegará una idea de lo que significa o debe implicar la educación para todos, en las circunstancias que se especificarán más adelante.

1.2.1 La génesis de los derechos humanos

Los derechos humanos y su defensa se consolidaron con una mirada filosófica de la persona y de los atributos que la caracterizan (Solís, s, f: 78).

Uno de los antecedentes más relevantes de los derechos humanos fue el estoicismo. Derivado de la creencia de que la Polis constituía en sí un medio propicio para el mejoramiento del ser humano, para los regímenes grecorromanos los derechos de las personas se agotaban en esta fuente de constante perfeccionamiento individual, se identificaba completamente a los fines del humano con los del Estado. La escuela estoica por el contrario, ponía de manifiesto el pensamiento de que el hombre, en virtud del uso de su razón no pertenecía únicamente a organizaciones políticas determinadas sino al universo, y como tal, poseía valor de forma natural, representado por los derechos de igualdad y libertad. (Solís, s, f: 79).

Por otra parte, en Roma, la permisibilidad de la esclavitud significó grandes avances en el desarrollo material del imperio, pero un retroceso extraordinario en la apreciación de la vida humana. Considerados como objetos, quienes estaban sometidos a la esclavitud, carecían de toda clase de derechos y de valía esencial (Solís, s, f: 79 y 80).

Posterior a la caída del magnánimo imperio, el cristianismo difundió un pensamiento de fraternidad entre todos los seres humanos, en el cual, además se rechazaba la esclavitud y suponía para las personas importancia como componente de su esfera social y como ser independiente. Dada la trascendencia de la meditación en tal contexto, San Agustín de Hipona plasmó en la Ciudad de Dios los ideales de eternidad a los que debían aspirar las personas (Solís, s, f: 80). Ya para la Edad media, Santo Tomás de Aquino, expresó en sus aportaciones aún de corte teológico, la dignidad de los seres humanos en tanto hijo de dios. Incluso con la carga moral, esta precepción de dignidad comenzó a involucrar conceptos jurídicos diversos, entre ellos la idea de que otros seres humanos no podían vulnerar los derechos que eran otorgados en igual medida a sus hermanos (Solís, s, f: 81).

Sin embargo, esta apreciación teológica presenta un problema de libertad y autodeterminación, pues el cristianismo –y en realidad, cualquier postura religiosa- apareja una lógica de sumisión de los fieles respecto a la divinidad, es decir, si los derechos humanos son otorgados por un dios, la persona y sus singularidades pasan a segundo plano: ya no es la persona en sí misma quien tiene valor, pues este es otorgado por un ente exterior a ella (Solís, s, f: 81 y 82).

El iusnaturalismo racionalista superó estas dificultades teocéntricas y se consiguió la recuperación del protagonismo del ser humano. Francisco de Vitoria, una de las mentes más avanzadas de los siglos XV y XVI, sostuvo que en los paradigmas de derechos humanos anteriores –en especial el propugnado por el cristianismo- existía gran confusión entre lo divino y lo humano. Planteando un ajuste de enfoque, aseguraba que el ser humano es sujeto de su propia ley natural –aplicable a toda entidad esencialmente idéntica-, y esta implica una serie de derechos para su protección (Solís, s, f: 82).

Así, la persona humana se reconoce como propietario único de su vida, como un ser capaz de autolimitarse y de responsabilizarse por sus acciones. Con estas bases de libertad, se declara que no como imposición, sino como un beneficio adicional, puede profesar la fe de su elección; y en cuanto a su competencia para

governarse, puede formar junto con otros, instituciones y mecanismos para llevar a cabo tal empresa (Solís, s, f: 82 y 83).

Finalmente, el iusnaturalismo humanista comparte con la corriente racionalista los cimientos de libertad e igualdad que desembocan en los derechos más primordiales de toda persona humana, como a la vida, a la integridad de su cuerpo y los relacionados con su voluntad; pero encuentra su distintivo en la pretensión de que sean del todo universalizados (Solís, s, f: 83).

1.2.2 Desarrollo de los derechos humanos

En cuanto a los documentos históricamente relacionados con los derechos humanos, Solís (s, f: 83 y 84) hace algunas precisiones respecto del Código de Hammurabi (aprox. 1739 a.C.), los diez mandamientos (1275 a.C.) y las XII tablas (454-450 a.C.). Para ella, en estos instrumentos existen normas de las que se han derivado interpretaciones según las cuales, el cuerpo normativo expresa tintes de humanidad; no obstante, esto es un error de apreciación, pues no tratan específicamente de la limitación de los poderes públicos en defensa de los ciudadanos y las personas; destaca como excepción del derecho romano al edicto *Homine Libero Exhibendo*, pues lo relaciona con el origen del juicio de amparo mexicano y de las instituciones protectoras de los derechos de las personas.

Por otra parte, menciona los avances de derechos humanos vertidos en diversos ordenamientos jurídicos españoles. Destaca el VIII Concilio de Toledo (653), en este, se declaraban los derechos que poseían los súbditos, mismos que eran oponibles y limitativos del príncipe y el rey; los Decretos de la Curia de León (1188), pues en ellos se establecía el compromiso del rey de salvaguardar los derechos a la vida, la libertad y la propiedad de los miembros del reino; la Carta de Nauchatel (1214), dado que otorgaba la calidad de conciudadano, no obstante, este documento no sólo implicaba la concesión de derechos para quienes se les considerara de esta forma, sino que además manifestaba que aún sin la condición de conciudadano, no se permitiría que persona alguna fuera “insultado” al menos dentro de su circunscripción territorial (s, f: 83 y 84).

Posteriormente, alude a la Carta Magna de 1215 en Inglaterra, que no reúne los elementos necesarios para ser estrictamente una constitución, pero que es considerada como el verdadero primer antecedente de los cuerpos normativos de derechos humanos (s, f: 85). Y junto con ella, el pacto del establecimiento de la Confederación Suiza en 1291, el Código de Magnus Erikson de 1350 en Suecia, en 1505 la Constitución Nuihlnovi en Polonia, y el acta de abolición de la servidumbre en Zurich de 1525 (s, f: 85).

Nombra además en relación con el derecho canónico, la Bula Sublimis Deus en 1537, que establecía la igualdad de derechos entre las personas originarias de los pueblos objeto de las conquistas españolas; y el edicto de Nantes, el cual perseguía la convivencia en términos de igualdad de los fieles de la religión católica y la protestante (s, f: 86).

Considera como otro de los hitos en materia de derechos humanos, de nuevo en Inglaterra, a la Petition of Rights de 1627. Tal documento fue expuesto por los miembros del parlamento al rey Carlos I. Otorgaba diversos derechos políticos y por consecuencia de sus disposiciones, impedía detenciones arbitrarias y la creación de tribunales de excepción; asimismo, establecía las bases del proceso penal y los derechos del acusado (s, f: 86).

Solís encuentra en la Ley de Hábeas Corpus de 1679, un referente histórico del juicio de amparo, y subraya que esta posibilitaba el examen de legalidad a las detenciones ya consumadas (s, f: 87).

Destaca de igual forma al Bill of Rights de 1688, producto de la Revolución Gloriosa, de acuerdo a ella, este ordenamiento decretaba libertades generales ahora en el ámbito público, y lo piensa como el nexo entre los documentos monárquico-absolutistas y las declaraciones de derechos del siglo XVIII (s, f: 88).

Entre estas declaraciones, se encuentra la Declaración de Derechos de Virginia de 1776. Dadas las conquistas europeas, la conformación de las colonias americanas y la tendencia centralista en la toma de decisiones, se convocó al Primer Congreso Continental de Filadelfia, en el que se aprovechó la oportunidad para inconformarse por las violaciones a derechos de los colonos cometidos por la corona inglesa, además de ser un catalizador para el movimiento independentista,

se estimó como un documento clave para la protección de toda persona y de sus derechos (s, f: 88 y 89).

Luego, recalca la formulación de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, en el contexto de la Revolución Francesa, sin duda, representa el legado de las inquietudes de un colectivo encadenado a la pobreza y al sometimiento, incluyendo por supuesto, restricciones a sus derechos elementales. Como reacción a ella, Olympe de Gouges publicó en 1791, la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana, documento que, como sugiere su nombre, exigía el cumplimiento del principio de igualdad respecto a hombre y mujeres. Sin duda, constituye un antecedente del movimiento feminista. Esta declaración fue ampliada en 1793; y se comenzó a incluir parte de su texto en el de las constituciones francesas. Las libertades de culto, asociación, prensa y tránsito, fueron incorporadas en estos instrumentos (s, f: 91).

Finalmente, (s, f: 91 y 92), considera al Manifiesto del Partido Comunista, 1848, como un documento de gran influencia en la exigencia de los derechos y justicia sociales.

Los derechos humanos no sólo encuentran su génesis en las ideas iusnaturalistas, cristiano-católicas, morales, liberales y sociales antes expuestas, sino que representan una constante lucha con orígenes históricos milenarios, pero que continúa persiguiendo el mismo fin: el reconocimiento y ejercicio efectivo de los derechos.

1.2.3 El estado actual de los derechos humanos

En este apartado, se pretende mostrar primero, el estado que guarda la concepción de los derechos humanos a los ojos del mundo académico, es decir, cómo se entienden y se enseñan; para después, hablar de algunos de los puntos que son cuestionados insistentemente en las discusiones que tocan esta temática. La complejidad de esbozar conceptualizaciones concretas y aceptables de derechos humanos ha significado la enunciación de sus características para describirlos. De acuerdo con Quintana Roldan y Sabido Peniche (2009: 21 y 22), estas características son la generalidad, imprescriptibilidad, intransferibilidad y permanencia.

Generalidad, se refiere a la universalidad, un ideal de derechos para verdaderamente todos, en las que las que ninguna desemejanza con respecto a los demás debería haber. No obstante, es usual hablar de derechos subjetivos y ser plenamente consciente de la disparidad que existe entre la retórica de los instrumentos jurídicos y las realidades desiguales, lacerantes, desproporcionales, en su suma: injustas, que aquejan la realidad social si no de todos, al menos sí de muchos.

La imprescriptibilidad, equivale a que no pueden esfumarse por circunstancia alguna; en este sentido sería válido plantearse si esto constituye una diferencia con los derechos fundamentales en los estados de excepción.

La intransferibilidad, quiere decir que el derecho humano, siendo propio de una persona, no puede ser objeto de contratos o convenios, ni cederse.

Y finalmente, la permanencia, que implica su continuidad de validez durante toda la vida de las personas.

Para efectos de producción académica y precisión teórica en áreas de distinta naturaleza; los derechos humanos se han clasificado en generaciones. Actualmente, son aprobadas cuatro aunque la conformación de una quinta generación se ha deliberado considerablemente.

La primera se constituye por los derechos civiles y políticos, son ejemplos concretos de estos las libertades de pensamiento y expresión, así como el derecho al sufragio; en la segunda están contenidos los derechos económicos, sociales y culturales, incluso son llamados por sus siglas DESC, entre ellos se encuentran los derechos al trabajo, la alimentación, la seguridad social y por supuesto, la educación; los derechos que constituyen a la tercera son llamados de derechos de solidaridad, pues representan los retos de la humanidad como el desarrollo a través de la cooperación, el medio ambiente y la paz; finalmente, la cuarta generación, una a la persona humana con la tecnología, pues incluye desde los principios de la bioética hasta el derecho al acceso a la sociedad de la información.

Así, la teoría de los derechos humanos se nutre de conceptualizaciones que parecen indicar que todo marcha bien; sin embargo, las consideraciones que se

exponen a continuación ofrecen un panorama de contraste respecto a estos aparentes progresos.

A pesar de que los derechos humanos poseen una condición de permanencia respecto a la persona humana –lo que podría hacer pensar que estos han existido desde la aparición de los humanos- su origen se relaciona casi automáticamente con el establecimiento de límites a la actuación del monarca en los regímenes absolutistas, de esta forma los derechos se erigieron como un campo impenetrable para el Estado.

El desarrollo progresivo de los derechos subjetivos desembocó en la conquista antropocéntrica del reconocimiento de los derechos humanos (Thezá, 2011: 479). Esta evolución sigue gestándose conforme a las necesidades y formas de desenvolvimiento del ser humano, en las que se encuentra de por medio su dignidad.

En el discurso de los derechos humanos se hace referencia reiteradamente a la dignidad humana (Habermas, 2010: 3), pues la considera su razón de existencia y subsistencia.

De acuerdo con Habermas, la medida de dignidad se obtiene de su opuesto, la humillación; y considera a la indignación que provocan las violaciones a los derechos humanos como el móvil para su defensa (2010: 6).

El concepto de dignidad y sus matices se originan y mantienen actuales partiendo de la experiencia humana de ser, en palabras del filósofo alemán, *humillado y herido profundamente* (2010: 8); a partir del deseo de ponerle fin y no repetir tal vivencia, se acude a los derechos preexistentes e incluso nuevos derechos pueden ser creados.

Siguiendo al mismo autor, la disputa entre los derechos humanos y los civiles –refiriéndose a los derechos de cada régimen particular- y entre sus perspectivas iusnaturalista y iuspositivista, está vinculada con las tensiones entre la realidad y la idea, de ahí el razonamiento de desproveer a los derechos humanos de la característica de inalienabilidad y optar por considerarlos más que derechos inherentes a las personas, como un componente necesario para la conformación de la estructura democrática de los Estados contemporáneos. Los derechos

humanos desde esta óptica no encuentran su razón de ser en la naturaleza de las personas, sino en un ideal de inclusión a niveles políticos (2010, 21 y 22).

El constitucionalista Riccardo Guastini, analiza los conceptos de derechos humanos y derechos fundamentales diferenciándolos a partir de una condición política. Respecto a los primeros, hace en primer término una distinción entre ciudadanos y hombre –refiriéndose al género humano-. Reconoce en la concepción de ciudadano, primero, un término técnico-jurídico rígido, pues esta calidad la poseen quienes no son extranjeros, quienes se encuentran insertos en el régimen de acuerdo a sus leyes y por otro lado, considera que puede encerrar el significado opuesto, refiriéndose a la sociedad civil –entendida como una colectividad ajena al Estado, la sociedad que no es política- (2001:224 y 225).

Así, la expresión derechos humanos pueden ser empleada en un sentido iusnaturalista y uno iuspositivista. En el iuspositivista, los derechos tendrán carácter de universalidad para toda persona a la que las leyes del Estado puedan aplicársele; en el iusnaturalista, los derechos humanos pertenecen a toda persona, pues son independientes al Estado, dada su carga moral y natural (2001: 225).

Por otra parte, es necesario tener presente que el reconocimiento per sé de los derechos humanos en la comunidad internacional en los ámbitos tanto universal como regional, sirve como legitimador de adopción en los regímenes internos (Gándara, 2015: 76); y es que lamentablemente, la historia nos ha enseñado que únicamente por medio de la coercitividad se logra su respeto.

En esta oportunidad se expone aventuradamente que, es probable que por esta circunstancia los derechos humanos posean en una estructura de derecho fundamental, es decir, están diseñados para ser justiciables, pues otorgan libertades específicas y se expresan como un derecho subjetivo que permite su exigibilidad (Habermas, 2010: 11). Justo como los derechos que recoge una constitución, su formulación presenta altos niveles de abstracción, con el objetivo de que en su interpretación sea mayor la cantidad de casos que pueda entrar en tal supuesto. Además establece libertades concretas para las personas, mientras que impone el contrapunto del derecho –la obligación- a los Estados. En este

orden de ideas y en las realidades del contexto internacional, técnicamente, sólo los Estados pueden violar los derechos humanos.

1.3 Transformaciones en las constituciones de América: la inclusión de los derechos humanos

Los derechos humanos contenidos en tratados internacionales están incluidos en el bloque de constitucionalidad de ambos Estados. En México, en virtud de los artículos 1º y 133; y en Argentina del artículo 75 inciso 22; de sus constituciones federales.

Bajo esta premisa, dadas las transformaciones en el constitucionalismo latinoamericano, coexisten dentro de los órdenes jurídicos nacionales nuevas pautas de interpretación de los derechos humanos, extendiendo sus contenidos e implicaciones (Scioscioli, 2013: 45).

De acuerdo con Salazar Ugarte (s, f: 374), una de las características del nuevo constitucionalismo latinoamericano es que los textos de esta naturaleza, abrazan al derecho internacional de los derechos humanos.

Esta práctica se materializa en la consideración de los tratados internacionales referente a derechos humanos como parte de la materia constitucional, es decir de su inclusión en el bloque de constitucionalidad (s, f: 374).

Este concepto fue acuñado por el jurista francés, Louis Favoreu, en la década de los setentas del siglo anterior, refiriéndose a la estimación de otros documentos normativos protectores de derechos fundamentales como parte de la norma suprema; esto se traslada en las constituciones latinoamericanas ubicando a los tratados en esta materia dentro del mismo estrato jerárquico que la constitución, lo que desafía los dogmas kelsenianos los que los Estados de la región hasta hace poco dejaron de obedecer (s, f: 374).

Aquellos cambios incluyeron también guías hermenéuticas, como el principio pro persona, de acuerdo al cual debe aplicarse la norma más protectora para la persona en el caso concreto, con independencia de su rango en términos de jerarquía (s, f: 375).

Su objetivo es lograr la defensa de la esencia y naturaleza de una constitución y de un Estado constitucional por medio de lo que se entiende como una ampliación de sus contenidos textuales.

1.3.1 La reforma constitucional mexicana en materia de derechos humanos

En junio de 2011, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el decreto que reformaba diversos numerales de la constitución federal.

El 1º el cual se estudiará con mayor detenimiento en los párrafos subsecuentes, pues constituye uno de los cambios medulares de esta reforma.

El resto de los artículos tocados por la reforma son: el 3º sobre la educación, en él se incluye a los derechos humanos como una de sus bases; en el artículo 11, sobre el derecho de tránsito, se sustituye la palabra “hombre” por “persona”; el 15, sobre las limitantes para la celebración de tratados, incluye dentro de ellas la vulneración de los derechos humanos reconocidos; en el 18, se establece a los derechos humanos como una de las bases del sistema penitenciario; se reemplaza el término “individuo” por el de “persona, en el 29, sobre el estado de excepción; el artículo 33, que trata sobre la extranjería, cambió “extranjero” por “persona”; en el artículo 89, referente a las facultades del presidente, se incluye a la celebración de tratados en materia de derechos humanos; el nuevo artículo 97 otorga a la Suprema Corte la facultad de solicitar al Consejo de la Judicatura que investigue la conducta de jueces o magistrados del nivel federal; en el artículo 102, se establecen nuevos y más rigurosos mecanismos para el acato de las recomendaciones elaboradas por los organismos defensores de derechos humanos, así como sus características y algunas facultades de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH); y finalmente, en el artículo 105, concretamente en lo que a acciones de inconstitucionalidad se refiere, se añade a los tratados de derechos humanos como parámetro para que la CNDH la promueva en contra de leyes y tratados que los vulneren.

El nombre del capítulo primero del título primero originalmente denominado “De las Garantías”, se modificó a “De los Derechos Humanos y sus Garantías”. A pesar de la innegable apariencia progresista, la denominación anterior y la actual

presentan imprecisiones teóricas. En la primera denominación, se empleaba el término “garantías” como sinónimo de derechos subjetivos, mientras que esta palabra, se refiere en realidad, a los mecanismos y procesos establecidos para ejercitar un derecho; en la segunda, yerra en emplear “derechos humanos” como equivalente de “derechos fundamentales”, que es el término técnicamente apropiado.

El artículo primero, incluye a los derechos humanos contenidos en los tratados internacionales al respecto dentro del catálogo de derechos fundamentales expresados en el texto, establece como principios interpretativos los de universalidad, interdependencia, indivisibilidad, progresividad y el principio pro persona; además de instaurar la obligación de todas las autoridades a prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones de los derechos fundamentales dentro de su esfera competencial.

Por otra parte, el artículo 133 constitucional, se señala como Ley Suprema de toda la Unión al cuerpo legal conformado por la constitución federal, las leyes promulgadas por Congreso de la Unión y todos los tratados internacionales que no contravengan la Carta Magna, celebrados por el presidente, con aprobación del Senado. Sin embargo, la masa de derechos y principios esenciales no se agota en estas previsiones de ley fundamental; pues en ella se involucra además decisiones del poder judicial y de los órganos regionales de los que se ha aceptado su competencia contenciosa.

El bloque de constitucionalidad mexicano se construye entonces por cinco componentes: los derechos de las personas incluidos en la constitución federal, los derechos humanos contenidos en los tratados internacionales firmados y ratificados por México, la jurisprudencia emitida por el Poder Judicial de la Federación, los criterios de la Corte Interamericana de Derechos Humanos que vinculen al Estado mexicano, es decir, sentencias de casos en los que sea parte; y la jurisprudencia y precedentes que la Corte regional produzca, únicamente como criterio orientador, incluso cuando no sean vinculantes para México.

1.3.2 El bloque de constitucionalidad argentino

La constitución federal argentina de 1994, es en realidad la Carta Magna de 1853 con modificaciones sustanciales.

Estas, se materializaron en virtud de la ley 24.309, del 29 de diciembre de 1993, la cual trata la necesidad de la reforma del texto constitucional; en materia de derecho internacional y en consecuencia del derecho internacional de los derechos humanos, se permitió la discusión sobre los tratados internacionales y su jerarquía dentro del orden jurídico argentino (Hitters, 2014: 1).

De esta manera el inciso 19 del artículo 67 de la constitución anterior, pasó a ser sustituido por el nuevo artículo 75 inciso 22, en él, se establece la competencia del congreso para aprobar o desechar tratados internacionales y se reconoce explícitamente que estos serán superiores jerárquicamente respecto a las leyes.

Dentro del texto de este numeral, se hace referencia directa a once instrumentos internacionales, incluyendo declaraciones, tratados y un protocolo facultativo; a saber: la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; la Declaración Universal de Derechos Humanos; la Convención Americana sobre Derechos Humanos; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo; la Convención sobre la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio, la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes; la Convención sobre los Derechos del Niño.

Dispone que sus disposiciones no derogarán las normas que contengan derechos fundamentales en el interior del texto constitucional, sino que poseerán una función de complementariedad respecto a ellos y a sus garantías.

Establece que para otorgar la jerarquía constitucional a tratados y convenciones sobre derechos humanos adoptados en el futuro, se precisará de la aprobación del congreso por mayoría calificada –dos terceras partes del total de los miembros que componen a cada cámara-.

Justamente, la Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas y la Convención sobre la imprescriptibilidad de los crímenes de guerra y de los crímenes de lesa humanidad, atravesaron este proceso (Hitters, 2014: 8). La primera fue sancionada y promulgada en 1997 y la segunda en el 2003.

En palabras de Hitters (2014: 4), con la reforma se produjo una “agregación de normas”, además de introducirse el “explosivo instituto del Control de Convencionalidad” (2014: 6), dado por la Convención Americana sobre Derechos Humanos.

A pesar de que no se hace referencia explícita del principio pro persona en el texto constitucional modificado, la Convención Nacional Constituyente de 1994 hizo hincapié en que los instrumentos incluidos en el bloque, debían ser interpretados con las bases establecidas en el artículo 29 de la Convención Americana, disposición de la cual se infiere (Hitters, 2014: 12).

De igual forma, las decisiones de la Corte Interamericana trascienden al bloque en forma de jurisprudencia, por supuesto, en los casos en los que el Estado participe directamente, pero también deberá empleársele como criterio orientador respecto de la interpretación -no del fallo por completo-, aun cuando no lo haya protagonizado (Hitters, 2014: 8 y 12).

Hasta aquí, es posible advertir cómo ambas naciones adoptaron tales prácticas, contribuyendo a la lucha por el ejercicio pleno de los derechos humanos. A todas luces puede estimarse un avance progresista, sin embargo, indispensable en el contexto internacional actual.

1.4 Los derechos positivizados: derechos fundamentales

1.4.1 Los derechos fundamentales

De acuerdo con Riccardo Guastini, el término derecho fundamental puede ser analizado desde dos perspectivas: una iuspositivista y una iusnaturalista. Según la primera, son concretamente los derechos que cuentan con un basamento normativo y a la par, el sistema necesita de este para subsistir, son usualmente derechos que engloban a lo materialmente constitucional. De acuerdo a la segunda, tendrán la característica de fundamentales los derechos

que, debido a su sustancia e importancia, no precisan de una manifiesta regulación jurídica (2001: 221 y 222).

Diversas tesis se adhieren a tales conceptos, tanto en el sentido de que son derechos fundamentales los referentes a prerrogativas de las personas y que son incluidas en el texto constitucional (Bidart, 1993: 316 y 317); como el que sostiene que los derechos fundamentales, fueron antes derechos humanos – universales- dado su superioridad respecto otros derechos (Alexy, 2005: 52 y 53).

Ferrajoli, lleva este concepto a las estructuras políticas, pues lo considera un elemento constitutivo de la democracia, y pone acento en las limitaciones de los poderes estatales en lo que respecta a los derechos de las personas, estimando la existencia de un coto impenetrable. Otorga la connotación de derecho fundamental a:

...aquellas facultades o expectativas de *todos* que definen las connotaciones sustanciales de la democracia y que están constitucionalmente sustraídas al arbitrio de las mayorías como límites o vínculos insalvables de las decisiones del gobierno: piénsese en el derecho a la vida, en los derechos de libertad, en los derechos sociales a la subsistencia, a la salud, a la instrucción, a la conservación del ambiente y otros similares. (2001: 883)

Para efectos de analizar a la educación en su carácter universal y local, es decir, como un derecho fundamental y humano, será necesario remitirse a la máxima de que “todos los derechos fundamentales son humanos, pero no todos los derechos humanos, son fundamentales”.

Alexy señala cuatro puntos que determinan el rol que los derechos fundamentales desempeñan en el orden jurídico de un Estado: su fuerza vinculante; su institucionalización; su contenido, y su estructura (2005: 71).

Es admisible sostener que el estado actual de las cosas no guarda armonía con el discurso internacional y regional.

Los derechos proclamados en los instrumentos de derecho internacional buscan ser interiorizados en el derecho local por medio de la positivización –por lo general en sus constituciones⁴-, creando así derechos fundamentales: derechos propios de un régimen determinado.

Al intentar esclarecer cuestionamientos sobre su fundamentación, invariablemente se presentan las preguntas ¿Qué es lo que hace “fundamental” a un derecho? ¿Su positivización o su sustancia?

Robert Alexy afirma que existen tres dimensiones en las que se relacionan los derechos constitucionales con los derechos fundamentales. La primera de ellas, la filosófica, trata del fundamento o sustancia de los derechos fundamentales; la siguiente será la política, relativa a la institucionalización de tales derechos; y la última, refiere a su interpretación en la aplicación jurídica de tales preceptos (2005: 47).

Un debate teórico es ejecutado por la academia respecto a la consideración de si diversas categorías derechos reúnen las características para entrar a clasificaciones determinadas, por ejemplo: si los derechos constitucionales son derechos fundamentales, si la totalidad de derechos humanos deberían ser pensados como derechos fundamentales, o si lo derechos sociales –entre ellos la educación- son derechos humanos cuya importancia exige que sean también fundamentales.

Estas hipótesis obedecen originariamente a las concepciones filosóficas que ostenta un régimen específico. A pesar de no ser el único aspecto determinante para la fundamentación de los derechos ha de reconocerse que la cultura y la estructura ideológica de un Estado son de especial trascendencia al analizarse los alcances de los derechos que, a través de su constitución, protege.

Reflexiona Alexy (2005: 55), "Si los derechos pueden justificarse no es por medio de ningún tipo de observación de datos empíricos acerca de la

⁴ De acuerdo con Cid de Castro, esto es la máxima formulación de los derechos humanos como derechos públicos subjetivos, es decir, la formulación constitucional (Bidart, 1993: 316).

naturaleza biológica de los seres humanos, sino mediante una explicación de su naturaleza cultural".

Bidart Campos (1993: 48) establece que una característica común de toda estructura estatal y de su régimen político es la existencia de una filosofía que efectúa una función orientadora respecto a la generación de criterios, juicios y otras valoraciones que se traducen en acciones, programas y políticas públicas. De ahí que la forma en las que un mismo derecho puede ser abrigado por distintos órdenes jurídicos sea todo, menos azarosa.

El jurista argentino concluye que en el momento en que la práctica de esta filosofía da como resultado la creación de nuevas instituciones o derechos, nos encontramos ante una ideología (1993: 49).

La regulación de un derecho bajo estos parámetros constituye una actividad ideológica llevada a cabo por el Estado, en virtud de la guía que representan sus inclinaciones filosóficas y culturales.

En lo que hace a los derechos sociales –derechos humanos de segunda generación- se reconoce la influencia de la filosofía en el constitucionalismo social. Gregorio Peces-Barba menciona: "la filosofía de los derechos humanos, como ideología humanista y democrática, pretende crear condiciones sociales necesarias para que no existan trabas asociables al desarrollo de los hombres" (Bidart, 1993: 339).

No obstante, la positividad de un derecho entraña más que la simple inclusión de normas en el orden jurídico de un Estado; si bien la recepción de derechos en el mundo jurídico se debe a la filosofía e ideología propia de un régimen, de igual forma, esta responderá a las exigencias de su modelo democrático. De hecho, no en todos los casos la protección de un derecho requiere de la expresión textual de una norma, pues puede provenir de una fuente decisional. Bidart, también sostiene que para la efectiva positivización es indispensable que las normas alcancen un status de aplicación incluso en sus dimensiones sociológicas (1993:116).

Incluso con esta introducción de la norma protectora al campo del derecho, su armonía con los postulados democráticos y con la posibilidad de su exigibilidad y justiciabilidad, el derecho podría no estar positivizado en su totalidad.

La teoría de la intencionalidad -intención de positivizar los derechos humanos en las constituciones- de Alexy, considera los actos de positivización como meros intentos de la transformación de los derechos humanos a derechos parte del derecho positivo y apunta “...como suele ocurrir cuando se intenta algo, el éxito de esta transformación puede ser mayor o menor”. (2005: 50)

Dotar del carácter de fundamental a un derecho humano exige, en palabras de Bidart “...de una técnica jurídica que busque y siga efectivamente la idoneidad, aptitud, proporcionalidad, y adecuación de los medios tutelares en relación con la índole de cada derecho subjetivo en cada circunstancia de necesaria alegación por su titular”. (1993: 315)

1.4.2 La educación como derecho social

De acuerdo a la teoría de los derechos humanos y sus generaciones, el derecho a la educación pertenece a la segunda generación de derechos humanos, conformada por los derechos económicos sociales y culturales (DESC).

La segunda generación encuentra su fundamento filosófico en la necesidad de proporcionar las condiciones de vida social y política a las personas, legitimando así a la democracia (Bidart, 1993: 190).

Los derechos sociales, en tanto derechos humanos y fundamentales, revisten características propias, entre ellas y probablemente más identificable es que su contenido comprende la exigencia de una prestación del Estado (Guastini, 2001: 223).

El análisis fáctico y académico estima a los derechos sociales como *derechos sobre el papel* (Guastini, 2001: 220) o *derechos imposibles* (Bidart, 1993: 335), e incluso se intentó optar por la denominación de *servicios sociales* (Zolo y Barbalet en Ferrajoli, 2002: 108) para designarlos, ciñéndose a su acepción más operativa. La dificultad para alcanzar plenamente la justiciabilidad de los DESC es irrefutable, empero, dar esta lucha por perdida, no sólo nos aleja de la realidad que la humanidad aspira obtener, sino desobligaría a los gobiernos

de dar respuesta a las problemáticas que aquejan a las sociedades contemporáneas.

Francisco José Scarfó, especialista en educación de las personas privadas de libertad destaca que los derechos humanos:

...ante todo no son ni pueden ser excluyentes. Por lo tanto[,] no se deben presentar como prebendas que los Estados dan generosamente a las personas sino que se constituyen como una obligación y no como un beneficio por parte de dichos Estados. ..(2011:19).

Los derechos sociales deben pensarse como una extensión de la libertad, protegerla requiere de escenarios con una situación social, económica y cultural favorable para este propósito (Bidart, 1993: 63).

Pueden llevarse a cabo prácticas que acompañen a la construcción constitucional. En Argentina, Juan F. Segovia –independientemente de sus inclinaciones políticas-, sugirió que se incluyera una cláusula indicativa de los derechos sociales ejercitables y una declaración de protección (Bidart, 1993: 363).

Después de todo, la regulación de los derechos no es una casualidad, no es efecto de la suerte, ni una “graciosa concesión jurídica, sino que es siempre el efecto de cotidianas y a veces costosas conquistas”. (Ferrajoli, 2001: 945)

1.4.3 Las garantías de los derechos sociales

Se decía ya desde el apartado anterior que no basta la proclamación constitucional de un derecho para garantizarlo, para que sea un derecho real (Ferrajoli, 2002: 59).

Ferrajoli estimó a la constitucionalización de los derechos sociales como una de las más grandes conquistas del constitucionalismo del siglo XX, en el entendido de haber superado verdaderamente la retórica contando con garantías efectivas para su ejercicio (2002: 59).

La posibilidad de ejercitar efectivamente un derecho depende de la calidad de la garantía que lo proteja, es decir, del mecanismo con el que se cuente para su materialización.

Las garantías primarias, consisten en obligaciones o prohibiciones a cargo de la autoridad respecto los derechos fundamentales de la persona; las garantías secundarias, serán aquellas cuyo objeto sea la reparación del menoscabo sufrido por la transgresión de la garantía primaria (Ferrajoli, 2002: 43).

En principio, las constituciones tendieron a proteger los derechos de libertad, es decir, los derechos políticos y civiles, parte de la primera generación de los derechos humanos; se constituyó junto con estas obligaciones de prohibición para los poderes públicos, el estado liberal. En oposición a lo anterior, según Ferrajoli, (2001: 862) se dio el surgimiento del estado social, cuya estructura jurídica estaba conformada por obligaciones positivas destinadas a los estados para otorgar prestaciones y servicios necesarios para el apto desarrollo de su componente humano. Cabe puntualizar que estos modelos no son excluyentes, sino complementarios. Por lo tanto, algunos estados manifiestan una postura más protectora respecto a ciertos aspectos de la vida de la persona).

Así, las garantías de tipo liberal pretenden asegurar bienes como la libertad, la vida, el voto, entre otros; y las garantías de tipo social protegen los derechos relativos al acceso a condiciones socioeconómicas tendientes a mejorar la calidad de vida de las personas, como la vivienda, la seguridad social y la educación, “derechos a”.

Desafortunadamente, la positivización de los derechos sociales no previó la inclusión de las garantías adecuadas para tales derechos, pues difícilmente establecen las condiciones consistentes en un hacer del Estado. En este ámbito, los estudios sociológicos y económicos son los verdaderos aportadores de información para el diseño de garantías constitucionales para los derechos de tipo social (Ferrajoli, 2001: 108 y 109). Los derechos sociales y sus garantías son esbozados débilmente en los textos constitucionales, son poco definidos y por ende, poco eficaces.

El jurista florentino, cree que en realidad, la violación de los derechos sociales y sus garantías son producidas por lagunas en la ley creadas por la enunciación únicamente legal de los derechos, esto genera confusión entre su violación constante y su inexistencia.; no obstante que la formulación de los derechos supone la obligación de subsanar vacíos legales y la adopción de una serie de reglas para su interpretación (Ferrajoli, 2001: 108 y 109). Es inadmisibles adoptar una posición cómoda ante estas insuficiencias.

Las perspectivas y calificaciones que den los Estados sobre el mismo derecho pueden incidir significativamente en la regulación, aplicación y ejercicio de los mismos; de ahí que señale que el mismo derecho sea más protector o que posea mayores posibilidades para su ejercicio en un Estado que en otro.

A pesar de que la literalidad en la interpretación de la ley puede fácilmente considerarse un vicio heredado del positivismo jurídico; al menos en esta investigación, el análisis semántico importa gran trascendencia. De ahí, que se infiera que el derecho a la educación, consagrado por la Constitución Federal mexicana, es un derecho con menor amplitud que el derecho constitucional argentino de aprender y enseñar.

Es decir, el Estado Mexicano considera al derecho a la educación como un derecho humano y social, no así fundamental; por el contrario, podría decirse que la República Argentina sí lo concibe de esta forma, como un derecho que debe ser garantizado por el Estado.

Como se mencionó en líneas anteriores, los derechos –particularmente los sociales- tienen desde la simple implementación de sus garantías, restricciones presupuestales, de capital humano y de voluntad política; lo cual obstaculiza la plenitud de su ejercicio.

Otra característica a destacar de esta clase de derechos es que suelen ser protectores de grupos en situación de vulnerabilidad, entre ellos, debemos reconocer el que constituyen las personas privadas de la libertad. Sostiene Scarfó:

...aquellas personas que por su situación de partida en la dinámica social se encuentran desfavorecidas no pudiendo gozar ni acceder a derechos como la

educación, la salud, el trabajo, la vivienda, la cultura, pierden la posibilidad cierta de constituirse como seres humanos dignos. (2011: 25)

1.5 ¿Qué clase de derecho es el derecho a la educación?

Para efectos de esta investigación, se considerará a la educación como un derecho fundamental, con el objetivo de estar en la posibilidad de ofrecer un análisis de derecho constitucional comparado entre los Estados argentino y mexicano y específicamente entre las entidades federativas precisadas.

CAPÍTULO SEGUNDO

2. DE VUELTA A LA SOCIEDAD: ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA DE REINSERCIÓN SOCIAL

SUMARIO

2.1 Aspectos preliminares 2.2 El control social de la educación 2.2.1 Control social 2.2.2 El poder de la educación
2.3 El trinomio finalidad de la pena - historia de la cárcel - concepción del delincuente y sus concepciones sobre la educación 2.3.1 Los suplicios y la educación religiosa 2.3.2 El apartamiento y la prevención 2.3.3 La readaptación
2.3.4 La reinserción 2.4 Separación funcional de la educación en el contexto de encierro 2.4.1 Educación como un servicio tendiente a la reinserción social 2.4.2 Educación como instrumento disciplinario 2.4.3 Educación relacionada con el trabajo y la productividad 2.4.4 Educación como parte del tratamiento readaptatorio
2.4.5 Educación como actividad recreativa y ocupacional 2.5 Confusión funcional de la educación en el ámbito carcelario 2.6 Marco jurídico de la educación al interior de los sistemas penitenciarios 2.6.1 La educación en el derecho penitenciario argentino y mexicano 2.6.2 La educación en el derecho penitenciario bonaerense y mexiquense 2.7 ¿Por qué educación en la cárcel? Algunas reflexiones

2.1 Aspectos preliminares

Para estar en posibilidad de aceptar las ideas que se verterán a continuación, debe reconocerse el doble matiz de la educación.

En contraposición con el referente del capítulo anterior, la educación –sin dejar de ser un derecho fundamental- también puede entenderse como un instrumento para orientar la conducta, para aleccionar el comportamiento.

Por supuesto que los institutos, colegios y universidades, y las comunidades que los componemos siendo alumnos, docentes y funcionarios; elegimos darle el significado humanista, emancipador (Theodor W. Adorno, 1998) y productivo del discurso oficial educativo.

Sabemos, casi como una obviedad, que la educación crea mejores seres humanos, los prepara para la vida social y laboral, los inserta en un mundo de competitividad, en el que deben ser capaces de responder con eficiencia al modelo de productividad del que se precise para la resolución del problema económico fundamental y les permite valorar lo estético del mundo abstracto.

No ya profundizando sobre los problemas que la educación acarrea incluso en las circunstancias más favorables⁵, en el contexto carcelario, aparece como un aspecto poco claro de la vida de las personas que se desenvuelven al interior de esta institución total.⁶

⁵ La falta de espíritu crítico, la preponderancia del pensamiento instrumental-racionalista de la educación y la pérdida progresiva de la autonomía –especialmente de las instituciones de educación superior-. (Bawden, 2008: 68 y 69).

⁶ Definida como “un lugar de residencia y de trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria administrada formalmente”. (Goffman, 1970:13)

Se decía en líneas superiores que la corriente tradicional de la educación, fomentaba el rígido ambiente disciplinario, inclusive sin esta percepción del ámbito escolar, debe admitirse en la educación un poder de control social formidable, que además goza de aceptación casi automática.

Con el planteamiento más simple del acceso a la educación en una cárcel, se piensa naturalmente como parte de la rutina a seguir de la persona privada de libertad o como una forma de dirigir su actuación durante el momento en que permanezca presa y prevenirla de reincidir cuando la reclusión haya finalizado, pues deberá demostrar ser -de nuevo- parte del cuerpo social, alguien renovado, no desviado.

Difícilmente, la reacción instantánea a esta propuesta será que, en efecto, debe impartirse educación en este clima de suspensión de derechos que supone la cárcel, dado que la educación es para todos, de acuerdo con un paradigma humanista fuertemente influenciado por los derechos humanos. De ordinario, la educación vista no como algo instrumental sino incluyente para quienes no gozan de libertad como consecuencia a la comisión de algún delito, hará hesitar sobre su justificación.

Actualmente, determinados sistemas penitenciarios ofrecen una educación que si bien puede cumplir los objetivos con los que se le asocia -adquisición de conocimiento, manejo de herramientas, valoración del mundo y sus formas y participación en la vida política- (Martín, 2006); es empleada de forma utilitaria, en la idea de que el preso, como una persona con una condición patológica o ajena frente a la sociedad, precisa de tratamiento terapéutico o de prestación de servicios que puedan incorporarlo a ella.

Así, la educación se presenta como una herramienta parte de este tratamiento, que en México a partir del 2008 se concentra en lograr la reinserción social, y no concretamente como un derecho fundamental al que toda persona debería poder acceder, aun cuando se encuentre geográficamente apartado del colectivo social.

2.2 El control social de la educación

2.2.1 Control social

Sin el ánimo de entrar en un amplio análisis de esta noción sociológica que pueda desviar la mirada del presente proyecto, se estima necesario proporcionar un basamento teórico que apoye esta calificación. La forma en la que la palabra “control” se percibe en el entorno de la ciencia política, se asume como la pérdida de libertad en el actuar y pensar de los miembros de un colectivo. Si se le controla a una persona o a un grupo de ellas, se les limita en sus decisiones y consciencia. Sin embargo, este control no tiene invariablemente propósitos execrables. Toda estructura social obedece a procedimientos y guías específicas. Si entendemos que los grupos de poder –clase política, grupos de presión, entidades religiosas e incluso organizaciones delictivas- buscan influenciar en las resoluciones que afectan la realidad, ha de aceptarse que estos precisan de mecanismos de dirección y mando para hacerlo y a su vez sostener un sistema social determinado.

El control social no es un concepto simple. Comprende mecanismos, símbolos y actores y hasta controles internos y externos (Vázquez, 2015: 95) a través de los cuales cumple sus finalidades. Estos últimos se refieren, primero, a los valores, patrones y reglas conductuales que fundamentan el orden de la sociedad y después, a los castigos que reorienten a los subversivos.

Según Carrillo (s, f: 32), el control social se manifiesta en dos modos: informal y formal. El primero, carece de naturaleza coercible y proviene de las corporaciones que formulan la opinión pública. En el segundo, aparece en las fases de creación, asignación y ejecución del orden legal⁷; en otros términos, intervienen los agentes constituidos del poder estatal.

2.2.2 El poder de la educación

La educación en el contexto privativo de libertad, es un punto de encuentro entre el control social formal –de las leyes e instituciones punitivas- y el control social informal –la educación-.

⁷ Carrillo Prieto distingue únicamente el sistema penal, no obstante, se difiere de esta opinión dado que las sanciones a las que pueden hacerse acreedores quienes no obedezcan lo impuesto por los controles externos pueden ser ajenas a la acción punitiva del Estado.

No se pretende exponer a la educación como un medio de control social informal con trasfondos malignos, se busca evidenciar que ciertamente posee más poder del que puede dilucidarse pensándola sólo como un derecho. En realidad, “...la educación no es nunca neutra ni inocente frente a los dinamismos sociales que genera”. (Méndez, 2006: 1)

De hecho, respecto a lo social y lo político, la educación cumple un papel doble, pues es: un medio de socialización para la persona que se desenvuelve en el colectivo, y un medio de control social. Estos cometidos son, según Francisco Gutiérrez (en Méndez, 2006: 4) “...reflejo de la ideología de quienes gobiernan”. Vale recordar que se ha discutido anteriormente que la ideología, se encuentra íntimamente ligada con la forma en que los derechos son regulados al interior de un Estado, y por lo tanto, la forma en la que pueden ser ejercidos; y ya que quienes gobiernan también determinan el contenido y finalidad de la educación, no es disparatado inferir que definan esta última en el contexto penitenciario.

La dimensión educativa que intenta generar un deseo de cooperación y participación política también es dual. Es innegable que la cultura política consciente e informada de la ciudadanía constituye una conquista de gran tamaño para la construcción de la democracia. Mas, existen dos factores a considerar antes de juzgar a la educación indiscutiblemente útil en esta empresa: la autolimitación y automotivación del ciudadano importa sobremanera a la organización escolar; misma que produce a personas con debilidad política (Méndez, 2006: 4 y 5).

Se encuentra así, una potestad desmesurada de encauzar el comportamiento de grandes colectivos; la educación, a diferencia de otros medios de control, alcanza un mayor número de personas. Ateos y apartidistas ocupan lugares en un salón de clase.

Si se estima a la educación capaz de hacer florecer en las personas las recompensas más dulces pertenecer al género humano, ¿por qué no podría emplearse para cumplir esta tarea aprovechando su potencial controlador?

2.3 El trinomio finalidad de la pena - historia de la cárcel - concepción del delincuente y sus concepciones sobre la educación

Reconociendo el poder que tiene la educación, se le juzgó lo suficientemente eficaz para, en palabras de Corbellini, (s, f: 9) enderezar lo que estaba torcido; tan es así, que los sistemas carcelarios emplearon a la educación de acuerdo al paradigma penitenciario del que se tratara.

Entender el carácter de la educación en el contexto privativo de libertad, implica conocer al menos, un acercamiento de la evolución de estos tres elementos: la pena, la cárcel y el delincuente⁸. No con miras a realizar revisiones exhaustivas que se aparten del objeto de estudio en este trabajo; sino a mostrar como esta relación afecta directamente a las concepciones que puedan dársele a la educación en esta circunstancias.

Certeramente, la prisión está estrechamente vinculada con un ideal de control y dominación (Ordaz y Cunjama, 2012: 14), a pesar de lo bondadosas que pudieran parecer sus intenciones para recibir de nueva cuenta a aquellos que delinquieron y fueron encontrados responsables en un proceso penal.

De hecho, una de las críticas⁹ más severas de la institución de la cárcel, es la que apunta a la pérdida de confianza en ella para lograr los objetivos de resocialización de la persona privada de libertad (Baratta, 1991: 71).

Independientemente de estas objeciones, la estructura punitiva se ha desarrollado junto con la humanidad. La evolución penal atravesó diversos escenarios, así como lecturas sobre el actuar delictivo.

El primer antecedente al que se relacionó con la educación, fueron los suplicios, una forma de castigo para quienes desobedecieran los mandatos de las divinidades; ya para la Ilustración, se consideró a la reeducación como una necesidad para los escandalosos desorientados sociales, en la idea de que siendo apartados de la sociedad, no representarían ya un daño para ella y además, su

⁸ En este apartado, se estimara a “persona privada de libertad” y “delincuente” como una misma característica, a pesar de que de plena consciencia se sepa que no necesariamente corresponde una a la otra.

⁹ Baratta hace críticas al sistema penitenciario y a la finalidad de la pena, pues señala que la cárcel, en definitiva, no puede ser considerada como un medio que resocialice al delincuente, así la pena pasa a ser un castigo que este debe soportar, este razonamiento la califica como una crítica realista; por otro lado, la critica que se le opone –optimista-, es que a pesar de esta innegable realidad, la institución carcelaria debe estimarse como el medio por excelencia para alcanzar su resocialización, defendiendo el paradigma del tratamiento terapéutico que esta debe facilitar. (Baratta, 1991: 73)

encierro serviría como ejemplo para prevenir de delinquir al resto del colectivo; el paradigma penal decimonónico vendría a considerar al encierro como un mal necesario, pues la delincuencia suponía la presencia de una patología social que precisaba de un tratamiento terapéutico readaptatorio, para el cual se precisaba de la elaboración de un diagnóstico clínico-criminológico para que con base en él, se diseñara un programa para lograr este objetivo de la readaptación (Ordaz y Cunjama, 2012: 15 y 16); finalmente en algunos Estados se ha sustituido este último por un ideal de reinserción social que implica la construcción de un vínculo entre la sociedad en libertad y la persona reclusa.

El elemento en común presente en todos estos modelos, es la prevalencia de los intereses de los llamados por Ordaz y Cunjama, dueños de la sociedad, como reacción a protegerse ante la anormalidad (2012: 15 y 16).

Derivado de estas concepciones, la educación ha aparecido en cada una de ellas de forma distinta. La clasificación que a continuación se presenta no es absoluta, es en realidad un intento de esquematización para su mayor comprensión.

2.3.1 Los suplicios y la educación religiosa

De acuerdo con Del Pont, la educación en el contexto carcelario fue en sus comienzos de carácter religioso (2005: 462). No se asegura en este punto que la educación tuvo inequívocamente la finalidad de reorientar la conducta a través de otro mecanismo de poder social, es decir, la educación; pero certeramente los suplicios están relacionados con el poder político de la divinidad, así el que la educación se presente en inicios con fuerte influencia religiosa es posible inferir que en su contenido apreciaciones morales.

2.3.2 El apartamiento y la prevención

El paradigma carcelario dado en la Iluminación, que veía en el delincuente a un descarriado social, requería de mecanismos de prevención que ofrecía la institución carcelaria: la prevención especial positiva –resocialización- hasta la prevención especial negativa -neutralización, incapacitación del delincuente- (Baratta, 1991: 72).

Los postulados establecidos por el positivismo, que pretendían reguardar a la sociedad alejando a los anormales de los normales (Corbellini, s, f: 10), pueden

hacer suponer que la educación constituía en esta concepción del trinomio, un medio para recuperar la normalidad de la persona privada de libertad.

2.3.3 La readaptación

El modelo punitivo correspondiente a la readaptación fue tratado con mayor profundidad por los penitenciaristas consultados para la elaboración de este punto, pues corresponde a su contexto temporal.

Baratta, hace referencia a las reformas alemana e italiana de la década de los setenta, en la que al tratamiento terapéutico del delincuente se le denominó resocializador o reeducativo (Baratta, 1991: 71). No obstante, el empleo del término reeducación supone una relación entre la condición de delincuente y las carencias educativas de su vida libre, esta idea prepara el terreno para estudiar a las preconcepciones del vínculo entre educación y reincidencia de las cuales se tratará brevemente en el siguiente capítulo.

El esquema de análisis de la evolución penal desarrollado por Ordaz y Cunjama (2012: 16), es empleado por ellos mismos para estudiar el control social que supone la normalización del delincuente en el paradigma de la readaptación social.

De acuerdo a estos autores, el paradigma terapéutico, implica la secuencia: violación de la ley, descubrimiento del aparato estatal, estimación del delincuente como desadaptado, privación de su libertad, tratamiento readaptatorio protagonizado por los especialistas en psicología (2012: 20 y 21).

Sostienen que en el trinomio que adopta como finalidad de la pena al tratamiento “...se mantuvo una visión segregativa del ser delincuente, más que una intención de inclusión en la sociedad de donde provenía”. (2012: 20) No obstante, se asevera en esta oportunidad que incluso en el más optimista de los casos, esta segregación sigue siendo aplicable al ideal reinsertión; pues a pesar del cambio a nivel teórico que acarrió la evolución del sistema penitenciario, la separación material e ideológica de la cárcel y la sociedad subsiste.

La educación viene a ser en este escenario, parte fundamental del tratamiento del individuo para su readaptación. A pesar de que la apreciación de equivalencia entre desadaptado y delincuente puede calificarse como simplista; pues las

personas que delinquen no están en cada uno de los casos desadaptados en sus circunstancias sociales, como el sistema punitivo supone; y por el contrario, no se está indiscutiblemente adaptado porque se cumplan las reglas del ordenamiento penal en cuestión o porque se incumplan sin ser descubierto (Ordaz y Cunjama, 2012: 16).

2.3.4 La reinserción

Baratta, ya en los noventas, subraya su preferencia del concepto “reintegración social”, sobre los de “resocialización” y “tratamiento”, explica que estos últimos:

...presuponen, en efecto, un papel pasivo por parte del detenido y otro activo por parte de las instituciones: son residuos anacrónicos de la vieja criminología positivista que definía al condenado como un individuo anormal e inferior que debía ser readaptado a la sociedad, considerando acriticamente a ésta como ‘buena’ y al condenado como ‘malo. (Baratta, 1991: 76)

Por lo tanto, se inclina por esta opción que supone apertura de la sociedad a la cárcel y viceversa (1991: 76). Se arriesga aquí a considerar al concepto “reintegración” como sinónimo de “reinserción”, en virtud de estas características. En México, la reforma penal de 2008, produjo cambios radicales en el sistema penitenciario, dado el cambio del paradigma de “readaptación” por el de “reinserción” social (Ordaz y Cunjama, 2012: 14); este último conlleva la concentración en la persona privada de libertad y su relación con la sociedad mientras compurga su pena.

El artículo 18 de su constitución federal establece como bases del sistema penitenciario, a los derechos humanos, el trabajo y la capacitación para su ejercicio, la educación, la salud y el deporte; y manifiesta expresamente que estos serán los medios para lograr la reinserción del delincuente.

Se le considera a la educación como uno de los pilares del sistema penitenciario antes y después de la reforma en materia penal, es decir, se conservó regulada desde la perspectiva del paradigma penal anterior.

Esta nueva idea de fortalecer el vínculo entre encierro y vida en libertad, dado por la reforma, estableció diversas perspectivas sobre la educación, entre ellas: la académica, cívica, social, higiénica, artística, física y ética (Ordaz y Cunjama, 2012: 20).

De ahí que la educación pueda ser vista como un servicio del que el delincuente se sirve para resocializarse, es decir, se emplea a la educación por un lado, como un puente entre la sociedad y él, y por otro, como una asistencia a la que no tuvo acceso en su vida libre o su permanencia fue interrumpida por su privación de la libertad.

La palabra reeducación también se ha empleado en el trinomio, no obstante se advierte lo que más adelante se llamará una confusión funcional en torno a la educación, pues distingue en ella un poder para cambiar a la persona privada de libertad, a través de “educarlo” de nueva cuenta. De ahí que se perciban las implicaciones relacionadas con la disciplina y la terapia ocupacional que, consecuentemente, le dará la posibilidad de “cambiar el significado de tal actividad”. (García, 2010: 405)

Para abordar este punto, es necesario exponer primero, los enfoques con los que la educación ha sido vista en el contexto de encierro, los cuales, sorprendentemente, son muchos más de los que la hipótesis que guía esta investigación aventura.

2.4 Separación funcional de la educación en el contexto de encierro

La apreciación dual sobre la que se basa este proyecto, es simple y sólo aproximada, pues la educación en el contexto carcelario encierra muchas otras posibilidades, de las cuales las más significativas se expondrán en este apartado.

Del Pont y otros autores, referencian a la Asociación Americana de Prisiones, la cual establece que la educación en el contexto privativo de libertad posee cuatro fases: la académica, la académica general y técnica, los estudios por correspondencia y la referente a oficios y profesiones. De igual forma, el jurista argentino, cita a Ladislao Thot, quien distinguió los tipos de educación en la académica fundamental, la vocacional, la higiénica, la cultural y la social (2005: 463).

No obstante estas distinciones, la que aquí se ofrece es resultado del análisis de literatura alusiva al sistema penitenciario y sus intersecciones con la materia educativa, se aclara que no corresponde a diferenciaciones preestablecidas y por lo tanto, es susceptible a modificaciones que la enriquezcan.

2.4.1 Educación como un servicio tendiente a la reinserción social

En el paradigma de reinserción social, la cárcel debe ser un sitio en el que se le proporcione a la persona privada de libertad de las herramientas que le sean precisas para regresar a la vida en colectividad, es decir, se le suministre de los elementos con los que no contó en su vida en libertad y que constituyen la razón de su actuar delictivo. El trabajo social y la sociología priman sobre la psicología utilizada en el tratamiento readaptatorio (Ordaz y Cunjama, 2012: 21).

Baratta (1991: 77), adoptando la concepción de resocialización que se traduce a reinserción social, señala que como medio para resarcir la situación desfavorable del encierro, el sistema penitenciario debe ofrecer servicios educativos, sanitarios y psicológicos.

Uno de los servicios relacionados estrechamente la educación, es el bibliotecario. La Guía y Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria del año 2000, un trabajo fotográfico titulado “Derechos humanos de los reclusos en México” realizado por la CNDH, hace mención de este (2000: 171).

Por otra parte, señala Del Pont (2005: 468 y 469), el papel trascendental que tiene la lectura libre para quien se encuentra privado de libertad, pues de acuerdo a él, hace un poco más soportable la soledad y el aislamiento.

De inicio, los títulos se seleccionaban por su carga moral y posteriormente fueron apareciendo otra clase de contenidos, considerando la habilidad lectora de los internos. (2005: 470).

Empero, también trata de los problemas que importa el tema bibliotecario en la circunstancia carcelaria, entre ellos destacan el número y calidad de lecturas, la desconsideración del origen nacional y el idioma de los grupos que pueblan la institución mayoritariamente, la pobreza de la clasificación, el que la dirección esté a cargo de los propios presos y el desinterés generalizado por la lectura, según el

cual en opinión del autor, se debe a las deficiencias en el trabajo y la falta de profesores (2005: 471).

Añade que hubo en las cárceles de Estados Unidos una tendencia de gestión de una biblioteca especializada en derecho para fortalecer la defensa del delincuente en el proceso o simplemente ayudar a su mejor entendimiento (2005: 470).

Es importante recalcar que la educación entendida como servicio dentro del paradigma de la reinsertión no puede ser agotada únicamente en la disponibilidad de bibliotecas y debe entenderse únicamente como su complemento. Además, es necesario precisarse que, atendiendo a la finalidad reinsertora, la educación debe ser focalizada como un nexo entre la sociedad y la persona privada de libertad.

2.4.2 Educación como instrumento disciplinario

Foucault, como referente obligado en la cuestión disciplinaria, sentencia que este poder, tiene por objetivo primordial “enderezar conductas...”. (2009: 199)

Como se señaló con anterioridad, la educación y la cárcel, en tanto agentes de control social, implican un orden institucional basado en la rigidez de la disciplina, misma que es del todo aceptada en virtud de su obligatoriedad, por encontrar su justificación en las finalidades de la propia organización e incluso, por mera naturalización del ambiente obediencia.

La disciplina, según el filósofo francés (2009: 199) “fabrica’ individuos; es la técnica específica de un poder que toma a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio... es un poder modesto, suspicaz...”.

Por supuesto que en ambas instituciones viene determinada una carga importante de dominio sobre las personas a las que alberga, sin embargo lo interesante es que esta capacidad de respuesta frente al mando sirve al interior de la institución y al exterior, pues incide significativamente en la conducta de los sometidos fuera del ámbito institucional.

En definitiva, “Las instituciones disciplinarias han secretado una maquinaria de control (...) en torno de los hombres, un aparato de observación, de registro y de encauzamiento de la conducta”. (Foucault, 2009: 203) De ahí que la educación ofrezca una impresión de estos tres aspectos: observación, registro y encauzamiento.

Ha de recordarse históricamente la esencia religiosa -y por lo tanto moral- de la educación en la institución carcelaria (Del Pont 2005: 462). Aun en el contexto actual, se le concibe a la educación cívica, como fortalecedora de valores (CNDH, 2000: 154).

Sin embargo, la búsqueda del fortalecimiento de los valores, habla en realidad de una intención de aleccionamiento de carácter moral o político, asegurando la estimación de las personas sujetas a este enfoque educativo como meros entes subordinados y doblegados en lugar de ser entendidos como partícipes de un proceso democrático o simplemente político (Martín, 2006: 77).

La suspicacia a la que Foucault alude, puede advertirse en el dicho de Del Pont cuando señala las ciencias y técnicas que son impartidas en las prisiones de Estados Unidos y de hecho, manifiesta que eso se ha llevado a cabo en virtud de la interacción que el preso puede sostener con la sociedad libre, sin embargo manifiesta: “Pero en especial se tiende a la educación social para modificar actitudes de los reclusos hacia las instituciones sociales...”. (2005: 467) Evidenciando así, el poder de la disciplina en la combinación de escuela y cárcel. Inclusive, insiste en esta fuerza normalizadora del poder disciplinario al sostener que la educación en el contexto privativo de libertad no tenderá a causar aflicciones al preso en torno a su conducta delictiva, pero sí que se esfuerce por mostrarle “la conveniencia práctica que deriva del comportamiento socialmente aceptado”. (2005: 462)

De las palabras de Marchiori (1989: 169), también puede interpretarse la existencia de esta disimulada pero potente potestad. Desde el paradigma readaptatorio, destaca en el tratamiento desde lo educativo, la necesidad de mostrar a la persona privada de libertad un “conjunto de normas educativas importantes que (...) no ha tenido la posibilidad de recibir anteriormente”; posibilitando la inclusión dentro del cuerpo normativo al que hace referencia, de reglas tanto disciplinarias como de contenidos concretos de educación.

2.4.3 Educación relacionada con el trabajo y la productividad

La educación sostiene una relación de considerable cercanía con el trabajo y sus frutos. La lógica contemporánea de utilidad del estudio está basada en esta relación: una persona se educa, porque sólo así tendrá trabajo y riqueza.

Al interior de la institución carcelaria, ambos elementos se unen de una forma similar, en especial en los paradigmas penales de la readaptación y la reinserción, pues se entiende a la educación en este contexto como una herramienta de preparación para el mundo exterior, que claramente, demanda trabajo. El control social también obedece a los sistemas económicos de cada sociedad.

Del Pont, encuentra problemática a esta ilación, dado que los horarios de clases y de trabajo al interior del centro penitenciario son interdependientes y por lo tanto, el interno toma clase con desánimo y fatiga a causa del cansancio producido por el régimen de trabajo (2005: 466). Sin embargo, hace hincapié en que de acuerdo a los estándares de la penología actual, debe dársele prioridad a la educación sobre el trabajo.

2.4.4 Educación como parte del tratamiento readaptatorio

Evidentemente, la educación, en tanto parte del tratamiento o del vínculo sociedad-delincuente, es empleada como una herramienta para lograr los propósitos de la finalidad de la pena.

El nuevo arquetipo del sistema penitenciario no involucra más a la concepción del enfermo social, pero la sustituye por la de un desintegrado, un extranjero social (Ordaz y Cunjama, 2012: 21).

Las principales diferencias entre ambos son primero, que admite que el actuar delictivo representa una contrariedad de la sociedad y no de la persona en concreto, consiguientemente, no puede vislumbrarse en el delincuente a un enfermo social; y segundo, que la finalidad de la pena y el objetivo de la prisión será devolver a la persona al contexto social, no será objeto de un tratamiento rehabilitador (Ordaz y Cunjama, 2012: 21).

No obstante, en 2010 –dos años después de que se efectuara esta reforma en México-; y sólo como un ejemplo del desfase teórico en esta materia; García, en

su trabajo “Historia de la pena y sistema penitenciario mexicano”, establece como elementos del tratamiento al trabajo, la capacitación y la educación.

En este apartado la difícil separación entre ambos paradigmas punitivos, obliga a unirlos pues a pesar de ser fundamentalmente disímiles, sus diferencias no han sido claramente esbozadas en lo que al problema educativo se refiere.

Es posible observar una referencia manifiesta de la consideración de la educación como una herramienta de readaptación en la crítica que hace Del Pont, sobre la impartición de clases en la institución carcelaria. Hace referencia a un estudio realizado en 1971, pero se duele que la falta de materias que intenten la rehabilitación de la persona privada de libertad (2005: 464 y 465).

Las concepciones de la educación como utensilio de normalización aparecen todavía más evidentes, cuando se repara en que autores como Peláez (2001: 21) y Andrés (2007: 447), la asocian como parte del derecho del interno a la readaptación.

La simple idea de estimar a la readaptación como un derecho demuestra una fuerte carga de control social.

Ambos juristas, señalan como mecanismos para llevar a cabo la empresa readaptatoria a la educación, al trabajo y a la capacitación.

2.4.5 Educación como actividad recreativa y ocupacional

La educación incluso se ha tratado a la par de actividades culturales, deportivas y de entretenimiento; es decir, ocupaciones que amenicen la estancia de la persona privada de libertad.

Del Pont (2005: 467, 468 y 472) señala como parte de estas las clases la educación física, las lecturas y las diversiones. Y añade dentro de este rubro –a pesar de que se sostiene que poseen naturaleza distinta- a la higiene mental, las artes, conferencias sobre temas concretos como prevención de adicciones, clases especiales para quienes tengan alguna discapacidad y actividades en grupo, como talleres de toma de decisiones y fortalecimiento de relaciones personales.

Dentro de las actividades recreacionales hace mención a las relacionadas con el contacto de las artes, como la escucha de música –destaca el ejemplo específico del penal de Almoloya de Juárez-, la proyección de cinematografía e incluso

excursiones a museos y ruinas arqueológicas. Y por otra parte, las que involucran a la creación artística, como la realización de representaciones teatrales, talleres de pintura y redacción de periódicos y boletines (2005: 472).

Cabe establecer que las actividades meramente ocupacionales se vinculan con el quehacer readaptatorio.

Esta concepción es probablemente la que mayormente se trata en el discurso académico de forma generalizada.

2.5 Confusión funcional de la educación en el ámbito carcelario

Derivado del análisis de la literatura penitenciaria, se asegura que existe una confusión de las funciones que tiene la educación en el contexto de encierro.

Al tratarse la educación al interior de la institución carcelaria, se manifiesta en inicio, la consideración de los autores respecto a su finalidad principal, sin embargo, en la medida en que continúan sus disertaciones, se añaden otros objetivos. A continuación, se hará alusión a algunas de estas exposiciones.

Castillo (2015: 151), califica a la educación como fundamental para la reinserción del delincuente, pero a su vez, le otorga importancia a su efecto humanizante. No sólo otorga a la educación estas propiedades, sino también a las actividades deportivas y culturales.

Marchiori, señala además de las “normas educativas importantes” que se analizaron en líneas anteriores, a reuniones y discusiones en temas de civismo, identidad cultural y nacional; y subraya la posibilidad de mejorar los canales de comunicación que sostenga con los miembros de su familia (1989: 169 y 170).

Dejando ver funciones disciplinarias y de reinserción social.

Del Pont, al mencionar que casi todos los países poseen leyes con regulaciones sobre la obligatoriedad de la enseñanza, ejemplifica no sólo a la educación básica para quienes fuesen analfabetas, también refiere a la educación religiosa y de oficios (2005: 463).

Además, haciendo referencia a Cuello Calón (1958), expresa de forma manifiesta que la educación era entendida como un mecanismo de moralización para los presos adultos; no obstante señala así que en Alemania se rehuyó de convertir la educación en una escuela de corrección en el sentido disciplinario, señala él

“contentándose con organizar una de enseñanza para el perfeccionamiento intelectual de los presos”. (2005: 461)

En la Guía y Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria del año 2000, CNDH alude claramente a la educación como parte del tratamiento integral penitenciario y establece que su propósito es rehabilitar al interno (2000: 154), seguramente a consecuencia de que la vigencia del paradigma readaptatorio; no obstante, también señala que la educación no podrá adoctrinarlo a pesar de que su la readaptación, en tanto régimen terapéutico busca normalizarlo por considerarlo un desviado social; inclusive posteriormente señala a la reinserción social, el cual implica diferencias sustanciales.

Un antecedente, que expone a todas luces esta confusión de la función de la educación en el contexto carcelario, fue el Anteproyecto para el establecimiento de un “Sistema de educación abierta” en la cárcel preventiva del departamento del Distrito Federal, elaborado por el Dr. Eusebio Mendoza Avila, en febrero de 1975. Mendoza Avila, planteaba que este tenía como objetivo “brindar a la población interna, una oportunidad de “Educación Abierta” en todos los niveles”, desde el básico hasta el superior, tomando como referente el artículo 66 de la entonces vigente Ley Federal de Educación (1977: 29).

En él, se solicitaba a profesionales titulados y pasantes en ciencias sociales, pedagogía, psicología y adiestramiento (1977: 31), lo que le otorga un matiz de función disciplinaria; sentenciaba en sus conclusiones que “Este Sistema, puede representar una oportunidad más, en el orden educativo, para la rehabilitación de los internos, de manera de convertirlos en recursos humanos para la producción”. (1977: 32 y 33); lo que se desprende que de igual forma encontraba en la educación un instrumento para la readaptación de las personas privadas de libertad y la relación con el trabajo y el desarrollo económico.

Retomando a Del Pont, expone cinco motivaciones para los presos de ir a la escuela, a saber: el beneficio personal y familiar; superación personal, mayor confianza en su desenvolvimiento como parte del proceso judicial; la remisión parcial de la pena y ser beneficiado por la preliberación y libertad preparatoria

(2005: 466). Todas estas motivaciones obedecen a funciones diversas de la educación en el sistema penitenciario, incluso más de las que aquí se precisan.

Es la intención de este punto demostrar que los discursos en torno a la educación en la institución carcelaria presentan diversas concepciones de su función. El lector se preguntará por qué la insistencia en esta cuestión, la respuesta: es necesario delimitar perfectamente la función de la educación.

Alessandro Baratta, llama a la forzosa diferenciación entre la función de reinsertión y la disciplinaria: “...deben ofrecerse al detenido una serie de servicios que vayan desde la educación general y profesional hasta los servicios sanitarios y psicológicos, como una oportunidad de reintegración y no como un aspecto de la disciplina carcelaria”. (1991: 77)

En el ánimo de desarrollar una crítica del sistema penitenciario, el criminólogo italiano sugiere algunos aspectos que involucran a las percepciones de la educación, al que se referirá en este espacio es la presunción de normalidad del detenido, en el cual establece:

Los programas y servicios que se le ofrecen deben ser elaborados y realizados sin interferencia alguna con el concepto disciplinario de la pena. Desde este punto de vista, los dos puntos de referencia del “tratamiento” –por una parte, la disciplina penal y, por otra los programas de resocialización y asistencia- son sometidos a una clara diferenciación funcional. (1991: 80)

Esta investigación plantea una analogía entre el ideal de diferenciación de la función reintegradora con la disciplinaria que expone coincidentemente Baratta, con la diferencia entre las función reinsertora y la consideración de la educación como un derecho fundamental de las personas privadas de libertad.

Aclara que el tratamiento y la intención disciplinaria son distintas e irreconciliables (1991: 80). Subraya que en el tratamiento readaptatorio, la persona privada de libertad es considerada un sujeto; mientras que para la función de disciplina se le ve como un objeto.

Analógicamente, se considera en este proyecto que bien puede sostener que la función de reinsertión social estima al preso como un objeto, y por el contrario, su derecho fundamental a la educación ve en él a un sujeto, a una persona que antes de ser preso, es humano y ciudadano.

Paulo Freire, al establecer el carácter emancipador de la educación, señala que “la pedagogía del oprimido debe ser elaborada con él y no para él”. (1968: 26) Pues esta parte de la búsqueda de humanización, dado que la deshumanización se construye como una realidad histórica, las personas se preocupan por la viabilidad de su humanización al ser conscientes de su inconclusión (1968: 24).

Así, la educación en el contexto privativo de libertad debe considerar al detenido como una persona con los derechos inherentes a esta condición y como tal, tener participación en sus procesos de aprendizaje.

Entender la educación de esta forma, implica transformar las circunstancias del encierro en condiciones más soportables para los detenidos, lo que Baratta denominó, una política de descarcelización (1991: 75 y 78).

De acuerdo con él y apoyando esta aseveración, se argumenta que la apuesta por la educación en este ambiente, debe obedecer a un interés de metamorfosis drástica con una importante carga humanista y no esconder intenciones utilitarias sobre la reinsertión de la persona privada de libertad que funjan como legitimadoras del sistema penitenciario y la cárcel como institución social (1991: 75).

La política carcelaria necesita potenciar al extremo las oportunidades para que los internos ejerzan sus derechos, independientemente del afán de que el Estado se justifique ante la colectividad por ejercitar su acción punitiva. El aparato estatal está obligado en ver en la educación más que un medio para cumplir el objetivo de la pena.

El nexo entre educación y prevención del delito y reincidencia, se explica históricamente. Desde fines del siglo XIX, a la educación se le concibió como un remedio para la comisión de delitos (García, 2010: 401).

García, ilustra este hecho haciendo referencia a la sentencia de Sergio García Ramírez, en su trabajo “La prisión” de 1975, la cual señala que: “abrir una escuela es cerrar una cárcel”. (2010: 402)

No obstante esta idea puede ser ya en la opinión de García Ramírez anacrónica, este razonamiento es recurrente en las discusiones que tienen por tema primordial la conducta.

Las objeciones de la autora versan sobre la posibilidad de que la educación permita la consumación de diferentes clases de delitos e incluye la especulación del por qué, si esta fuera la solución, los gobiernos no han fortalecidos sus políticas educativas. Reconoce que en realidad, el delito posee conexión con la pobreza y la marginación (2010: 402 y 403).

Es forzoso romper el vínculo entre presencia de educación y ciudadanos que no delinquen. Por un lado, porque aceptando esta reflexión, se le imprimiría a la educación un concepto moral; y por otro, en razón de que se alimentaría un prejuicio de acuerdo al cual las personas cuya situación de vulnerabilidad se relacione con la pobreza, son más propensas a delinquir, incluso cuando la falta de instrucción y esta circunstancia no guarden exacta correspondencia. Educación y conducta delictiva debe asumirse independientes.

2.6 Marco jurídico de la educación al interior de los sistemas penitenciarios

Más allá de hacer un recuento de los instrumentos jurídicos en la materia que nos ocupa, se pretende hacer énfasis en los aspectos de mayor relevancia para este trabajo, es decir, las implicaciones de la educación y sobre la accesibilidad que tiene a ella la población carcelaria.

Entre los instrumentos jurídicos internacionales que tratan este particular, se encuentran las Reglas Mínimas de Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos, sin embargo, en su numeral 66, 1) se trata específicamente de la “educación del carácter moral”, refiriéndose a la educación como un medio para evitar la reincidencia.

Por otra parte, el Conjunto de Principios para la Protección de Todas las Personas Sometidas a Cualquier Forma de Detención o Prisión, decreta en su principio 28,

que el recluso tiene el derecho a obtener materiales educativos con dos condicionantes: los recursos públicos disponibles y el constreñimiento de las normas de seguridad y orden del espacio carcelario.

En cuanto a la justicia para adolescentes, las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores, la educación es mencionada en sus orientaciones fundamentales en la regla 2; en los cuidados que recibirán si son sujetos de prisión preventiva en la regla 13.5; y en la regla 26 en sus puntos 1, 2 y 6, referentes al tratamiento en los establecimientos penitenciarios. El primero refiere a su garantía, el segundo la establece como un tipo de asistencia, y el sexto, trata sobre la cooperación entre instituciones para proporcionar formación y profesional con el objeto de no situarlo en desventaja.

Como un preámbulo al tratamiento de la educación en el contexto carcelario, se expondrá brevemente el contenido de los más trascendentes instrumentos nacionales y locales en materia educativa.

En cuanto a los fundamentos constitucionales del derecho a la educación, la Constitución Federal de la República Argentina, establece el derecho de enseñar y aprender en su numeral 14, denominación que, además de poseer valor estético, ofrece un atisbo a las bases ideológicas en torno al aspecto educativo.

Por su parte, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos le destina el artículo 3º, mismo que señala en su parte primera que toda persona tiene derecho a recibirla y que el Estado deberá promover y atender todos los tipos y modalidades educativas –lo cual incluye a la educación media superior y superior-. De forma particular, en la fracción VII se hace referencia a las universidades y se les otorga facultades diversas, entre las cuales se encuentra la determinación de planes y programas educativos.

Finalmente, la fracción IX establece al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, mismo que para cumplir con sus objetivos de valoración debe transmitir la información que ella misma genere, “(...) para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social.” Es menester hacer hincapié en estas últimas líneas, pues la justicia e igualdad social son elementos característicos de

la Carta Magna mexicana y resultan aplicables en el estudio de la situación de los reclusos y de la educación intramuros como medio para lograr un balance entre las oportunidades de la sociedad y de los grupos que se mantienen alejados de ella.

En los ordenamientos federales con implicaciones educativas, es menester resaltar a la Ley de Educación Nacional argentina -la cual será abordada con mayor detenimiento en el apartado dedicado a la educación en el contexto penitenciario-, pues determina en su numeral 2° el carácter personal y social del derecho a la educación y sostiene que este será garantizado por el Estado. En el artículo siguiente, señala de manera categórica que la educación es una prioridad de la nación. De igual forma, con la sola finalidad de hacer notar los aspectos más trascendentes de la amplia ley, su artículo 6° reitera la responsabilidad del Estado de ser garante del derecho constitucional a la educación.

Por otra parte, la Ley General de Educación en México, establece en su artículo 2° las condiciones de equidad en las que deberá recibirse la educación y resalta que “(...) todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables”. Estas condiciones de equidad son planteadas a profundidad en el capítulo III. El artículo 32 enuncia la obligación de las autoridades competentes de crear medidas educativas preferentes para los grupos desfavorecidos socialmente. En el artículo 33 se despliega un listado de estos grupos en los que no aparece la población carcelaria.

La Ley para la Coordinación de la Educación Superior dispone en el artículo 1° la asignación de recursos a los tres niveles de gobierno para brindar educación superior conforme las prioridades previstas por la ley, un aspecto más del cual la población en estudio escapa.

No sólo el ámbito federal busca ser protector de este derecho, la Constitución de la Provincia de Buenos Aires consagra, en el capítulo I de la Sección octava, artículo 198, a la educación y a la cultura como derechos humanos

fundamentales. Igualmente, tilda de indelegable la obligación de la provincia en términos del derecho a la educación. Se señala que al cumplir con ella se deberá asegurar “el acceso, permanencia y egreso a la educación en igualdad de oportunidades y posibilidades”. El artículo 200, indica que el sistema educativo provincial comprenderá todos los niveles y modalidades.

En el ámbito profesional, estipula en el artículo 205 que las universidades con el debido reconocimiento legal, expedirán títulos y grados “sin más condición que la de exigir exámenes suficientes en el tiempo en que el candidato lo solicite, de acuerdo con los reglamentos de las Facultades respectivas”.

La Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires –Ley 13688- es análoga a la Constitución federal en cuanto a sus generalidades, empero, en su artículo 21, se señalan los cuatro niveles de educación, a saber, inicial, primaria, secundaria y superior; así como los espacios que fija para tal efecto la Ley de Educación Nacional, es decir, los Ámbitos Rurales continentales y de Islas, Urbanos, de Contextos de Encierro, Virtuales, Domiciliarios y Hospitalarios. Finalmente, establece como responsables de tanto niveles como modalidades a un equipo pedagógico, mismo que deberá estar coordinado por la Subsecretaría de Educación provincial.

Por su parte, la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de México, en el título segundo, De los Principios Constitucionales, los Derechos Humanos y sus Garantías; además de guardar analogía con la Constitución Federal, establece que el Estado “favorecerá políticas públicas para erradicar el analfabetismo en la Entidad. El sistema educativo del Estado contará con escuelas rurales, de artes y oficios y de agricultura, educación especial, educación indígena y educación para adultos”. Dando un nuevo matiz a la política educativa débilmente esbozada en el ámbito nacional.

De forma particular, la Ley de Educación del Estado de México, manifiesta en su exposición de motivos el carácter constitucional y de derecho humano que posee la educación. El elemento novedoso de mayor relevancia, se encuentra en el capítulo segundo, De la Educación en el Estado de México, Sección Primera, Del

Derecho a la Educación, el cual en su artículo 7 expresa que, a pesar de que el Estado brindará educación como un servicio, se hará con un enfoque de derechos.

2.6.1 La educación en el derecho penitenciario argentino y mexicano

En el contexto argentino, el fundamento constitucional del sistema penitenciario se encuentra en el último párrafo del artículo 18, el cual señala:

Las cárceles de la Nación serán sanas y limpias, para seguridad y no para castigo de los reos detenidos en ellas, y toda medida que a pretexto de precaución conduzca a mortificarlos más allá de lo que aquélla exija, hará responsable al juez que la autorice.

A partir de su simple lectura, no puede encontrarse relación con la educación; empero, la línea “para seguridad y no para castigo” puede ser vista como una previsión que contiene una base ideológica de mejoramiento progresivo de la situación general de las personas privadas de libertad.

En el caso mexicano, el párrafo segundo del artículo 18 de la Constitución federal, sostiene que la base del sistema penitenciario será el respeto a los derechos humanos, el trabajo, la capacitación, la educación, la salud y el deporte. Desafortunadamente, el objetivo de estos elementos es valorado como la reinserción social del preso y a la prevención de la reincidencia.

Volviendo a la nación sudamericana, la Ley de Educación Nacional -Ley No. 26.206- mencionada en páginas superiores, es regulatoria del derecho constitucional de enseñar y aprender. En su numeral 17 reconoce como modalidades propias de la estructura del sistema educativo nacional ocho tipos, a saber: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de la Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

La propia norma describe en su doceavo capítulo a la Educación en Contextos de Privación de la Libertad como una modalidad cuyo destino es el “garantizar

el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno”. Igualmente, pone de manifiesto que su status como preso no podrá ser utilizado como argumento para negar el ejercicio de este derecho.

Uno de los objetivos de esta modalidad, de acuerdo con la ley en comento es “Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural.” La inclusión a través de la educación constituye un mecanismo para lograr acortar y cerrar la brecha persistente entre la población carcelaria y la sociedad civil, incluyendo a las instituciones gubernamentales.

Esta brecha es alimentada por los prejuicios que se han creado y subsistido sobre las personas que se encuentran insertas en un contexto de encierro, entre ellos -y tal vez el más dañino de todos- se halla el que desestima al preso como merecedor de derechos fundamentales e incluso de su calidad de ser humano.

No obstante, la Ley 24.660, Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, en Argentina, regula por un lado, en su numeral 16, las salidas transitorias de la unidad penitenciaria que tengan como motivo “cursar estudios de educación general básica, polimodal, superior, profesional y académica de grado o de los regímenes especiales...”. Asimismo, incluye a la educación en su capítulo VIII, empero, la totalidad de este –artículos 133 a 142- fue sustituida por la Ley 26.695 –denominada económicamente Ley del Estímulo Educativo-, el 29 de agosto del 2011.

Por lo tanto, su contenido se encuentra actualmente conformado de la siguiente manera: el numeral 133, trata sobre el derecho a la educación pública y gratuita de todas las personas privadas de libertad, menciona la articulación que debe existir entre los niveles de gobierno incluyendo a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a las organizaciones de la sociedad civil y a los familiares; de igual forma se establece como obligación de la estructura estatal la provisión de educación integral y permanente; además sostiene que los reclusos deberán poder acceder a la educación en toda modalidad y nivel

con arreglo a lo dispuesto por la Ley 26.206 de Educación Nacional, la 26.058 de Educación Técnico-Profesional, la 26.150 de Educación Sexual Integral y la 24.521 de Educación Superior.

Es digno de mención que el párrafo último de tal artículo establece que los objetivos de la política educativa en el sistema penitenciario son idénticos a los objetivos que la política educativa en general, respecto de las personas que se encuentran en libertad.

El artículo 134, erige las obligaciones de los estudiantes privados de libertad. Entre ellas se mencionan su participación en las actividades extra de la currícula, el respeto por de los derechos de las personas que se involucren en la comunidad estudiantil, así como las recomendaciones de las autoridades y docentes, generar un clima buena convivencia, la asistencia regular y puntual a clase y el buen empleo de los materiales didácticos.

El numeral 135, hace referencia a las restricciones injustificadas –y por lo tanto prohibidas- al derecho a la educación en el contexto de encierro, se consideran como tales los motivos que involucren alguna forma discriminatoria la situación procesal de los presos, el tipo de establecimiento de detención, la modalidad de encierro, el nivel de seguridad de la unidad penitenciaria, el grado de avance de su pena y las calificaciones de conducta.

El artículo 136, menciona a las situaciones especiales, es decir, a las personas o grupos de personas con necesidades diversas y específicas que deben ser atendidas para garantizar su derecho a la educación, particularmente trata el caso de las madres privadas de libertad.

El numeral 137, indica que se le hará saber a la persona presa el contenido de este capítulo dedicado al derecho que tiene a la educación, esto se hará desde el momento de su ingreso, de igual manera se hará constar su nivel de estudios, en caso de que quedara inconcluso, se asegurará su continuidad hasta su culminación.

Las acciones de implementación, están reguladas en el artículo 138. Destaca principalmente la actuación de los Ministerios de Educación y el de Justicia y Derechos Humanos –y sus equivalentes provinciales- para el desarrollo de

trabajo conjunto entre las entidades estatales y las universidades nacionales, además de destacar la colaboración de las instituciones penitenciarias para que adopten toda medida pertinente para darle cumplimiento a estas disposiciones.

Como parte de estas medidas se alude a la capacitación de los docentes y el personal penitenciario, diseñar y prever medidas presupuestarias, realizar un registro de logros educativos alcanzados por los estudiantes, promover la suscripción de convenios con organizaciones públicas y privadas, fomentar el contacto de los estudiantes con la planta docente, otorgar la posibilidad de enseñar a quienes muestren este tipo de destreza y brindar el servicio de biblioteca.

La expedición de documentación y certificados se establece en el numeral 139, con la finalidad de garantizar la continuidad de los estudios de las personas cuando se le ponga en libertad.

El estímulo educativo por el cual se le otorgó tal denominación no oficial, se encuentra previsto en el artículo 140. Como puede inferirse, se trata de la reducción de la pena en relación con el tiempo en que se realicen estudios y sean completados y aprobados. Los plazos son:

- a) un (1) mes por ciclo lectivo anual;
- b) dos (2) meses por curso de formación profesional anual o equivalente;
- c) dos (2) meses por estudios primarios;
- d) tres (3) meses por estudios secundarios;
- e) tres (3) meses por estudios de nivel terciario;
- f) cuatro (4) meses por estudios universitarios;
- g) dos (2) meses por cursos de posgrado.

Todos ellos acumulables hasta veinte meses.

En numeral 141, establece que los Ministerios de Educación y de Justicia y Derechos Humanos –además de sus equivalentes- gestionarán un sistema de información sobre los espacios, programas y la demanda y oferta educativa de ellos en las unidades penitenciarias y reitera el libre acceso a dicha información.

Finalmente, el artículo 142 dispone la vía por la que podrá demandarse ante la autoridad judicial educación en el contexto privativo de libertad, siendo esta el hábeas corpus correctivo, incluso en forma colectiva. Señala adicionalmente, que de manera excepcional, los jueces podrán decretar que esta sea proporcionada por un tercero a cargo del Estado, y en los casos de educación obligatoria, se garantizarán de esta forma la continuación de estudios en libertad.

Por otro lado, la Ley Nacional de Ejecución Penal, vigente en México, también dedica su capítulo IV a la educación. Su artículo 83 establece al derecho a la educación de las personas presas y subraya que deberá permitir “a las personas privadas de su libertad alcanzar mejores niveles de conocimiento para su desarrollo personal”. Asimismo, resalta el carácter “académico, cívico, social, higiénico, artístico, físico y ético” que debe tener.

Una cuestión innovadora es la previsión de que los reclusos que obtengan una certificación acreditada por las instancias competentes, podrá ser docente.

El artículo 84, pone de manifiesto la posibilidad de que los reclusos obtengan grados académicos o técnicos.

Para finalizar, en el artículo 85, se advierte la facultad de la Autoridad Penitenciaria para la celebración de convenios con instituciones en materia educativa, con el fin de lograr la impartición de la enseñanza media superior y superior, así como el otorgamiento de un documento que compruebe los estudios realizados, mismo que tendrá validez oficial.

2.6.2 La educación en el derecho penitenciario bonaerense y mexiquense

En el ámbito local, la Ley de Ejecución Penal Bonaerense -Ley 12256-, piedra angular del derecho penitenciario bonaerense, prevé en su artículo 31 que el Servicio Penitenciario facilitará los recursos como instalaciones, bibliotecas, salas de lectura y materiales para la educación, así como la implementación de planes de estudio. De igual forma, sostiene que:

A los fines de dar continuidad a todas las acciones educativas realizadas durante el tiempo de privación de la libertad, por intermedio de la Dirección General de Cultura y Educación se arbitrarán los mecanismos pertinentes para contar con la matrícula en los establecimientos educativos de la Provincia, de modo de garantizar al interno su incorporación al sistema formal al momento del egreso.

La Dirección General de Cultura y Educación coordinará con el Servicio Penitenciario la creación de un legajo educativo para cada interno que deberá contener toda la información de su historial educativo y que acompañará al interno cuando fuere trasladado, de manera de asegurar la continuidad de su proceso educativo.

Su numeral 32, hace referencia al contenido y metodología de la educación sistemática y señala que estos serán elaborados por la institución correspondiente en los distintos niveles.

Finalmente, el artículo 33, trata a la educación no sistemática y dispone la coordinación de instituciones y órganos educativos que realicen funciones para su complementación.

En cuanto a las previsiones mexiquenses, el capítulo III, titulado Del Régimen Educativo, de la Ley de Ejecución de Penas Privativas y Restrictivas de la Libertad, regula los puntos de cruce del derecho a la educación y del derecho penitenciario.

De manera sorprendente, se vierten en ella estipulaciones más específicas que las dispuestas en el nivel federal.

Su artículo 62 establece que la educación es primordial en el tratamiento del recluso y es análogo con los caracteres expuestos en el marco nacional. El numeral 63 trata la obligatoriedad de la educación primaria, de la instauración del resto de los niveles educativos al interior de los Centros de Readaptación y de manera especial, señala a la educación profesional en su modalidad abierta. El artículo subsecuente, refiere la no señalización de la circunstancia privativa de libertad en cualquier documento oficial relacionado con los estudios intramuros. El artículo 65 señala que cada Centro de Readaptación tendrá un coordinador en

materia educativa y recibirá auxilio del personal docente. Asimismo, se expone que los internos podrán ser auxiliares en la labor docente, sin que ello se traduzca en una situación de mando o superioridad respecto de los demás reclusos. En el artículo siguiente, se hace referencia a actividades literarias, teatrales, cinematográficas, deportivas y cívicas obligatorias. El numeral 67 establece el servicio bibliotecario. El 68, prevé el establecimiento de un régimen especial exclusivo para los ancianos, los enfermos mentales, los sordomudos, ciegos y otras personas con discapacidad. En el numeral 69, se hace la precisión de que los planes y programas educativos deben encontrarse en arreglo con los planes oficiales de la educación para adultos. Por último, el artículo 70, señala que la educación en el contexto de privación de la libertad, deberá ser apoyada por instancias educativas oficiales.

Retomando a la Ley de Educación del Estado de México, esta prevé en su artículo 27 fracción V, que la Autoridad Educativa Estatal tendrá como atribución coordinarse con su análogo federal y con la Secretaría General de Gobierno para fijar los términos en los que la educación –que señala como un servicio- se prestará en los centros de prevención y readaptación social del Estado, en las escuelas de reintegración social y en los albergues temporales que se mencionan en Ley de Justicia para Adolescentes del Estado de México.

2.7 ¿Por qué educación en la cárcel? Algunas reflexiones

La evolución del sistema penitenciario, desde los suplicios hasta el panoptismo, ha involucrado a la educación.

La institución carcelaria, lidia con problemas como el autogobierno o cogobierno, la propagación de enfermedades de transmisión, sexual, el suicidio, el hacinamiento y la violencia. Con todas estas adversidades, la educación no aparece como prioritaria, incluso en el Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria 2016, elaborado por la CNDH, no se menciona la palabra educación ni una sola vez.

La educación en las circunstancias carcelarias es un tema que cruza las problemáticas del terreno educativo y de la justicia penal.

Irma García Andrade, en un análisis de derechos humanos al interior de la prisión, describe a esta institución totalizadora como un escenario crítico para el ejercicio de los derechos humanos (2006:174). Y siendo la educación uno de ellos, convertido en derecho fundamental, es admisible establecer que la imposibilidad de ejercerlo es un mal natural. No obstante, es preciso defender que “La prisión no puede añadir más castigo al condenado que la privación de su libertad deambulatoria”. (Mapelli Caffarena en Ordaz y Cunjama, 2012: 22)

Las contrariedades sociales, se trasladan a este universo a escalas mayores, señalan los mismos autores que:

Puesto que en una sociedad en la que la exclusión social, la falta de oportunidades, una exigente regulación de la conducta, ideologías implantadas para la obediencia y la sumisión, dificultad para acceder a los derechos básicos como vivienda y salud y muchos otros, son factores que han hecho rebeldes la norma, seres anormales. En lo que no cabe duda es, que mientras las injusticias sociales no se aminoren, la ilusión de la reinserción social seguirá imperando, pues dentro de los espacios carcelarios no sólo estás se reproducen sino que se acentúan. (Ordaz y Cunjama, 2012: 23)

Sin embargo, se conoce poco sobre la realidad carcelaria. El magnánimo penitenciarista argentino, Eugenio R. Zaffaroni, destaca como causas de este fenómeno que la educación universitaria y los centros de investigación que le son propios a este nivel, desarrollan un control ideológico respecto a la población carcelaria y su situación. Sostiene este argumento exponiendo que los programas de estudio en la ciencia jurídica se basan en dogmas positivistas y relegan la enseñanza de los derechos humanos, este control es procurado desde la enseñanza elemental (1986: 402).

Empleando sus palabras, Barros Leal (2014: 263), critica a la institución carcelaria, pues la considera todo menos un instrumento de “educación para la libertad”, esta calificación no puede coexistir con los fenómenos de violaciones de derechos más elementales de las personas privadas de libertad.

La población penitenciaria sufre de profundas desigualdades sociales. Es objeto de prejuicios alimentados por una otredad lacerante. La difusión de estas estigmatizaciones “permite una comodísima manipulación de la imagen de la criminalidad e impide que pueda obstaculizarse la generación de inseguridad pública a gusto del poder”, sobre todo en la región latinoamericana. (Zaffaroni, 1986: 402)

Es claro que la educación intramuros tiene numerosos retos por superar. Además de los ya mencionados, puede enunciarse las posibilidades para impartir clases propias de ciertos niveles y la heterogeneidad del nivel educativo de los internos. (Del Pont, 2005: 466)

Empero, sentencia Baratta:

Cualquier paso que pueda darse para hacer menos dolorosas y perjudiciales las condiciones de la vida en la cárcel, aunque sea para un solo condenado, debe ser mirado con respeto cuando esté realmente inspirado en el interés por los derechos y el destino de las personas detenidas. (1991: 75)

Es necesario establecer en los discursos y en la normatividad que regule el régimen penitenciario cuál es la función y las clases de educación a las que tengan acceso las personas privadas de libertad, es primordial tener presente que derecho fundamental a la educación y función reinsertora de la educación son cosas distintas.

Las acciones que estén encaminadas a concretar en efecto buenas prácticas en la educación en los contextos de encierro precisan de estudio profundo y denominaciones exactas que no las conviertan en operaciones informales y prejuiciosas.

CAPÍTULO TERCERO

3. ¿DERECHO FUNDAMENTAL O HERRAMIENTA DE REINSERCIÓN SOCIAL? ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EN CONTEXTOS PRIVATIVOS DE LIBERTAD DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO Y DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

SUMARIO

3.1 ¿Por qué se plantea esta diferencia? 3.2 Educación en Contextos de Privación de la Libertad: una modalidad del sistema educativo argentino 3.3 El programa de educación en contexto de encierro en la Universidad Nacional de La Plata 3.4 La educación al interior de la institución carcelaria en México 3.5 La educación y el sistema penitenciario mexiquense 3.6 El Bachillerato Universitario a Distancia de la Universidad Autónoma del Estado de México 3.7 Contrastes: Programa de Educación en Contexto de Encierro y Bachillerato Universitario a Distancia de la Universidad Autónoma del Estado de México 3.7.1 El nivel educativo: superior y bachillerato 3.7.2 Las modalidades educativas: presencial y a distancia 3.8 La experiencia: Problemas y soluciones 3.9 La educación para todos: algunas conclusiones

3.1 ¿Por qué se plantea esta diferencia?

Se ha tratado hasta ahora sobre el derecho a la educación y las dimensiones de esta en el contexto privativo de libertad, de forma generalizada, tanto en México como en la República Argentina y de manera particular en el Estado de México y en la Provincia de Buenos Aires. Probablemente, el lector se preguntará ¿cuál es la intención que engloba esta delimitación espacial?

La respuesta: Se pretende realizar un estudio comparativo entre los programas de educación al interior de los espacios penitenciarios, ofrecidos por universidades públicas de estas dos limitaciones locales, en la provincia de Buenos Aires, la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y en el Estado de México, la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx); ambas con más de cien años de tradición y trabajo en la esfera de la enseñanza.

En este capítulo, se contrastarán el Bachillerato Universitario a Distancia (BUAD) de la UAEMéx y el Programa de Educación en Contexto de Encierro de la UNLP. Se analizarán sus diferencias y similitudes tanto operativas como ideológicas, para estar en posibilidad de determinar algunas aproximaciones teóricas.

Ambos programas constituyen esfuerzos para llevar el derecho a la educación a la población carcelaria, realizados con miras a favorecer las condiciones adversas en las que se desenvuelve este colectivo comúnmente invisibilizado y sujeto a profundas desventajas sociales.

A pesar de que cada uno pareciera ser susceptibles de traducirse incuestionablemente en buenas prácticas para el ejercicio de los derechos de las personas privadas de libertad, lo cierto es que a partir del análisis de diferencias puntuales en ambos programas –como el nivel de estudios y la modalidad educativa- es posible apreciar disparidad e incluso oposición en el soporte idiosincrático del que se sirven.

Posterior al análisis presentado en el capítulo anterior sobre la función de la educación al interior de las unidades penitenciarias o centros preventivos y de readaptación social¹⁰, en este trabajo se plantea que mientras que el programa de la UNLP pretende ver en el derecho a la educación un derecho humano y fundamental; el BUAD ofrecido por la UAEMéx implica la asignación funcional de la educación en el ambiente carcelario, el cual tenderá a la resocialización del preso.

Estas concepciones guardan relación estrecha con las implicaciones que aparejan su ejecución, pues son mutuamente excluyentes.

3.2 Educación en Contextos de Privación de la Libertad: una modalidad del sistema educativo argentino

La Nación Argentina, como un Estado que pretende ser garante característicamente del derecho a la educación, estableció en 2006, con la Ley de Educación Nacional -Ley No. 26.206-, la Educación en Contextos de Privación de la Libertad como una modalidad de su sistema educativo.

La finalidad de esta modalidad es asegurar el derecho de las personas –aun cuando se encuentren privadas de libertad- a la educación. Pues la negación del mismo se considera como un límite discriminatorio con respecto a las personas en libertad (Ministerio de Educación, 2017). Independientemente de las objeciones que pudieran hacerse a este respecto¹¹, esta mirada del trato desigual es loable, pues ha de reconocerse que la percepción del delincuente frente a la sociedad

¹⁰ La primera es la denominación que emplea el Sistema Penitenciario Bonaerense, la segunda el Sistema Penitenciario del Estado de México.

¹¹ Una de estas objeciones es que para que una conducta se considere discriminatoria, debe basarse en una diferencia por característica que no se eligió tener, por ejemplo: el origen nacional o los rasgos fisiológicos.

implica desmerecimiento de bondades de la vida en libertad, en la que comúnmente participan los derechos.

Es por esto, que el otorgamiento de mecanismos que los hagan efectivos genera asombro y desacuerdo para algunos ciudadanos en libertad, pues el ideario de cárcel involucra al castigo en múltiples formas, de hecho, para algunos, de todas las formas posibles.

Se establecen como objetivos de esta modalidad educativa: garantizar que las personas privadas de libertad cumplan con la escolaridad obligatoria; proporcionar los estudios en todo nivel y modalidad¹² en el contexto carcelario; fomentar – específicamente- los estudios profesionales y un sistema gratuito de educación a distancia¹³; afianzar las formas de educación no formal; secundar las iniciativas que los propios reclusos formulen en materia educativa; llevar a cabo propuestas de educación física y las que involucren las manifestaciones del arte y la cultura; informar sobre la oferta educativa disponible; y coadyuvar para inclusión social de los presos (Ministerio de Educación, 2017).

Para llevar esto a cabo, el Ministerio de Educación deberá organizar medidas de cooperación entre las autoridades de todos los niveles de gobierno y los institutos de educación superior y con universidades (Ministerio de Educación, 2017), de ahí la celebración de convenios y otras medidas.

De igual formará Ministerio de Justicia y Derechos Humanos nacional y sus análogos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, articularán acciones en conjunto de las instituciones a cargo del resguardo de adolescentes privados de libertad. Incluso establece que los niños que permanezcan intramuros por cuestiones de parentesco con las internas en los centros de detención –a partir de los cuatro años- que circunstancialmente por este motivo se encuentren privados de libertad, también podrán acceder, permanecer y transitar por las modalidades y niveles del sistema educativo, para lo cual se preverán las medidas de adaptabilidad que lo hagan posible (Ministerio de Educación, 2017).

¹² El artículo 17 de la Ley de Educación Nacional, dispone la estructura del sistema educativo argentino, el cual se compone de los niveles: inicial, primaria, secundaria y superior; y ocho modalidades, especificadas en el capítulo anterior.

¹³ No se han encontrado más detalles sobre este.

Para explicar la evolución del proyecto, el Ministerio de Educación plantea tres etapas. Primero, en el 2000, la creación de la línea de trabajo “Educación en Establecimientos Penitenciarios” del área de Educación de Jóvenes y Adultos; la cual establecía que las clases que se dictaran en las unidades penitenciarias federales serían impartidas no por su personal, sino por profesores adscritos a los sistemas educativos de las provincias.

Tres años después, la creación del Programa Nacional Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad –denominado a partir de 2005 Programa Nacional Educación en Contextos de Encierro-, incluyendo esta preocupación en las políticas a nivel local, nacional e internacional. Dentro de esta misma etapa se encuentra la inclusión de la modalidad educativa de esta materia en la Ley de Educación Nacional, Ley 26.206.

Finalmente, la tercera etapa comienza en 2007, cuando el programa nacional se erigiera en una Coordinación de Modalidad perteneciente a la Dirección Nacional de Gestión Educativa, cuya misión es concretizar las disposiciones del mencionado ordenamiento (Ministerio de Educación, 2017).

Otro de los antecedentes dignos de mencionarse en este tenor, es la implementación del programa UBA XXII, desarrollado por la Universidad de Buenos Aires (UBA) desde 1985. A través de este, en la actualidad aproximadamente dos mil personas privadas de libertad estudian las carreras de Abogacía, Letras, Filosofía, Contador Público, Administración de Empresas, Psicología, Sociología y Trabajo Social en el Centro Universitario Devoto, un espacio acondicionado para trasladar la realidad de la experiencia universitaria al ambiente de encierro ubicado en el Complejo Penitenciario Federal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, “Cárcel de Villa Devoto”. En él, un estimado de 30 profesores por día imparten clases presenciales (Voces por la Justicia, 2016).

Por este y otros programas, durante el 2015, un 41% de la población carcelaria argentina recibió educación formal; de acuerdo al informe del Sistema Nacional de Estadística sobre Ejecución de la Pena del año 2015 elaborado por la Dirección Nacional de Política Criminal en materia de Justicia y Legislación Penal (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2016).

3.3 El programa de educación en contexto de encierro en la Universidad Nacional de La Plata

De acuerdo al informe antes referido, el Servicio Penitenciario de la provincia de Buenos Aires es uno de los más extensos de toda la república, contando con 54 unidades de un total de 285 a nivel nacional (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2016).

La UNLP es la universidad nacional perteneciente a la provincia de Buenos Aires, se encuentra ubicada su capital, la ciudad de La Plata¹⁴. La UNLP además de ser considerada una casa de estudios progresista que comprende todas las áreas del conocimiento y la creación artística, propugna los principios de cogobierno estudiantil, autonomía y autogestión establecidos por el fenómeno reformista expandido por las universidades públicas argentinas (UNLP, s,f).

Este estudio se concentrará en el programa propio de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (JURSOC) de la UNLP, pues en esta y en las facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación; Periodismo y Comunicación Social y Trabajo Social donde está mayormente solidificado; no obstante, también se encuentra activo en otros espacios de la Universidad.

En este mismo año, JURSOC firmó un convenio con el Ministerio de Justicia de la entidad con el objeto de que se impartiera al interior de las unidades penitenciarias superiores- y se examinara a alumnos en las primeras materias de la carrera de abogacía. Posteriormente, grupos de docentes comenzaron a dictar de manera presencial jornadas temáticas relacionadas con los contenidos de los programas de estudios el Curso de Adaptación Universitaria (CAU) -curso introductorio a los estudios de su oferta académica (Huenchiman, V., Bermejo, M. y Vázquez, M., 2013: 207).

Actualmente, el programa –denominado Programa de Educación en Contextos de Encierro (PECE)- se encuentra a cargo de la Secretaria de Asuntos Académicos de JURSOC. Los días viernes, las visitas académicas son realizadas en las

¹⁴ Toluca, la capital mexiquense y La Plata son ciudades hermanas internacionales.

Unidades Penitenciarias Número 1, 8, 9, 10, 12, 18, 24, 25, 28, 31, 35, 36, 33, 42, 45, 51, 54 de la provincia de Buenos Aires.

Se establecen como propósitos del programa el fortalecimiento de vías de comunicación entre los partícipes; la garantía del acceso al derecho a la educación; la realización de las gestiones correspondientes al Convenio Marco signado entre el Ministerio de Justicia y Seguridad de la provincia y JURSOC; todas ellas con arreglo a los instrumentos nacionales e internacionales que contengan derechos humanos (JURSOC, s,f).

En 2010, 649 personas privadas de libertad se inscribieron en las carreras de Abogacía, Sociología, Periodismo y Profesorado de Historia; para el año siguiente 114 personas iniciaron la carrera de Abogacía (Servicio Penitenciario Bonaerense, 2011).

Para efectuar la inscripción, se requiere de la asistencia al menos del 80% de las sesiones al CAU, además de aprobar dos evaluaciones parciales o hacerlo en sus recuperatorios¹⁵, cuyo contenido incluye temáticas sobre el rol del abogado, teoría constitucional, derecho político e incluso de la reforma universitaria (Servicio Penitenciario Bonaerense, 2011).

Ya aprobado el CAU, se asigna a cada estudiante un número de legajo y se inscribirá en las materias Introducción al Derecho, Introducción a la Sociología, Historia Constitucional, Economía Política y Derecho Político, todas ellas correspondientes al primer año de la carrera (Servicio Penitenciario Bonaerense, 2011).

La carrera de Abogacía se compone por 33 materias divididas cuatrimestralmente en cinco años. Las materias del segundo año son Derecho Civil I, Derecho Romano, Derecho Civil II, Derecho Penal I y Derecho Constitucional. Las del tercero Derecho Comercial I, Derecho Civil III, Derecho Procesal I, Derecho Penal II, Derecho Público Provincial y Municipal y Derecho Internacional Público. Las asignaturas de Derecho Administrativo I, Derecho Comercial II, Derecho Civil IV, Derecho Procesal II, Derecho Social (del Trabajo y de la Previsión), Derecho

¹⁵ El examen recuperatorio es una evaluación adicional a los parciales, establecida para que el estudiante se “recupere” de una calificación desfavorable.

Agrario y Filosofía del Derecho, pertenecen al cuarto año. Y finalmente, las del quinto año son Derecho Civil V, Derecho de la Navegación (Marítimo, Fluvial y Aéreo), Derecho Administrativo II, Derecho de Minería y Energía, Sociología Jurídica, Derecho Internacional Privado, Derecho Notarial y Registral y Finanzas y Derecho Financiero (JURSOC, s, f).

Las condiciones de estudio serán las mismas que la de los estudiantes que asistan a JURSOC con únicamente las limitaciones inherentes a la esencia de la reclusión.

La puesta en práctica del programa produjo a estudiosos e impulsores de la radical idea de educación en el ambiente penitenciario como derecho humano y fundamental, así como la formación de corporaciones dedicadas a esta temática¹⁶. No obstante, este razonamiento ha sido impulsado en mayor medida por la academia. Aun en el discurso oficial pueden apreciarse algunas imprecisiones terminológicas que contradicen los avances teóricos y pragmáticos que se han logrado en el terreno de la educación intramuros.

3.4 La educación al interior de la institución carcelaria en México

De acuerdo con el Censo Nacional de Gobierno, Seguridad Pública y Sistema Penitenciario Estatales 2015, realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), a nivel nacional durante este año, del total de reclusos -223 656 personas-, el 27.7% -61 880- estudiaban¹⁷. En cuanto los adolescentes internados, del total de 4 365 adolescentes internados, el 83.3% -3 635-. (2016: 12 y 13)

En la república mexicana el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) es el encargado de ejecutar acciones tendientes a la lograr la alfabetización, educación en el nivel básico y preparación para el trabajo del componente adolescente y adulto de la sociedad.

Dado que las personas que forman parte del contexto carcelario se encuentran en este espectro de edad, el INEA ha participado activamente en sus procesos

¹⁶ Entre ellos Francisco Javier Scarfó, egresado de la UNLP y el Grupo de Estudio sobre Educación en Cárceles (GESEC).

¹⁷ No hay mayores referencias sobre la actividad educativa, es decir, no se especifican niveles educativos, modalidades o áreas de conocimiento. También cabe señalar que estos datos se obtuvieron del rubro de “Actividades para la reinserción social”, en el cual se agrupan la educación, las actividades ocupacionales y otro tipo de actividades.

pedagógicos defendiendo el pensamiento de la educación para toda la vida, pues considera que descuidar la educación por el estado de reclusión, es interrumpir el proceso de desarrollo del adolescente o adulto injustificadamente (2013: 3).

En virtud de las situaciones de marginación a las cuales se enfrenta esta población, antes y durante su ingreso a la institución penitenciaria, el INEA sostiene como prioritaria la tarea de alfabetización y mejora de las habilidades elementales de lectura, escritura y cálculo (2013: 3).

En el nivel nacional, se considera a la implementación en 2011 del Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT) en su enfoque penitenciario como una de las actividades en pos del ejercicio del derecho a la educación de las personas privadas de libertad. Este modelo fue implementado por el INEA y el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT) dependiente de este organismo (Cirilo, 2014: 84).

En el ánimo de dotar de educación básica a las personas con miras a aminorar su situación de vulnerabilidad, el 22 de noviembre de este año el INEA firmó convenio con la entonces Secretaria de Prevención y Readaptación Social de la Secretaria de Seguridad Pública -ahora Órgano Administrativo Desconcentrado Prevención y Readaptación Social-, el cual buscaba promover la coordinación nacional, estatal y local para lograr este objetivo. Así, se le considera al MEVyT penitenciario como el primer programa educativo para los contextos de encierro en México (Cirilo, 2014: 84 y 85).

El MEVyT penitenciario se compone de 24 módulos educativos que integran la alfabetización, primaria y secundaria (INEA, 2010). Su esquema curricular de los módulos básicos y los diversificados. Los primeros se refieren a competencias primordiales de comprensión lectora, redacción, aritmética, entre otras; mientras que los segundos, incluyen temáticas relativas a la prevención de la drogadicción y del delito, salud en general, identidad nacional y civismo.

El modelo regular, cuenta con la posibilidad de realizarse en línea a través de cursos y materiales digitales.

3.5 La educación y el sistema penitenciario mexiquense

En el Estado de México durante 2015, del total de la población carcelaria -24 347-; el 44.8%, es decir 10,918 internos, se encontraba estudiando. Mientras que de la población adolescente recluida –un total de 387-, fue el 79.5%, lo que se traduce en 308. (INEGI, 2016: 113 y 122)

En el sistema penitenciario mexiquense, compuesto por los Centros Penitenciarios y de Reinserción Social, el Centro de Internamiento para Adolescentes y la Penitenciaría Modelo; los internos pueden acceder a la educación primaria, secundaria, propedéutico de preparatoria, preparatoria abierta y talleres multidisciplinarios (Dirección General de Prevención y Reinserción Social, 2014).

Al 2014, el Modelo de Educación Penitenciaria Estado de México (MEPEM) contaba con 140 profesores. En el ciclo correspondiente a este año participaron 11,298 personas privadas de libertad -2,277 procesados y 8,694 sentenciados-; entre ellos 327 adolescentes y 1,001 mujeres (Dirección General de Prevención y Reinserción Social, 2014).

Sus objetivos implican promover la convivencia social y el mejoramiento de sus habilidades en el contexto de reclusión; pero principalmente, auxiliar a los internos a desarrollar su integración constructiva. Incluye además de lo académico, actividades cívicas, deportivas, recreativas, culturales, artísticas y humanísticas, como ceremonias, concursos, festivales y torneos (Dirección General de Prevención y Reinserción Social, 2014).

Señala la Dirección General de Prevención y Reinserción Social que esta integración constructiva se realizará:

a través de la reeducación en la asimilación de normas, la práctica de valores universalmente aceptados, la adquisición de hábitos positivos y el desarrollo de habilidades para lograr su crecimiento personal, procurando generar en el individuo emociones positivas que lo conlleven a reincorporarse a la sociedad. (2014)

Este modelo educativo, en realidad, sostiene como meta operativa que los reclusos acrediten haber cursado el nivel básico del sistema educativo mexicano, es decir, la educación obligatoria (Dirección General de Prevención y Reinserción Social, 2014).

Se plasma en su esquematización una esfera de contenidos programáticos y seis pilares alrededor de este que corresponden a sus fundamentos, principios, programas, aspectos, actividades y técnicas. Entre sus fundamentos se encuentran la filosofía, el personalismo, el existencialismo, la psicología humanista y la educación centrada en la persona. Se enuncian los principios legales y circunstanciales. Los programas se disponen como afectivo, cognitivo y conativo. Los aspectos se enlistan como normativos, valores, conocimientos, habilidades, hábitos. Las actividades se clasifican en expresión, investigación, aplicación, creatividad, autoevaluación y evaluación. Finalmente en las técnicas se mencionan a las dinámicas de grupo, puestas en común, toma de conciencia, registros y autoregistros (Dirección General de Prevención y Reinserción Social, 2014).

Cabe destacar a la Penitenciaría Modelo, pues parece ser un reflejo nítido del ideario del papel de la educación en la situación de encierro en el contexto meramente institucional mexiquense.

Este proyecto fue creado en el 2006 en Nezahualcóyotl -municipio perteneciente al Estado de México-, y fue establecido bajo el nombre de Penitenciaría Modelo “Dr. Guillermo Colín Sánchez”. Ostentaba como finalidad llevar a cabo un método obligatorio basado en el artículo 18 constitucional y sus previsiones sobre el sistema penitenciario. Está destinado a personas privadas de libertad que hayan observado buena conducta y cuya sentencia se concluya en dos años (Dirección General de Prevención y Reinserción Social, 2014).

La Penitenciaría Modelo no sólo se constituye como una verdadera institución total con un rígido régimen disciplinario¹⁸, sino también como un privilegio. Cuenta con

¹⁸ Explica: “la vida diaria de los internos se encuentra perfectamente regulada desde las 6:00 hasta las 23:00 horas que se apagan las luces”. (Dirección General de Prevención y Reinserción Social, 2014)

un “programa de tratamiento integral e intensivo especializado en reinserción social”, dedicado a quienes –a consideración del centro de reinserción- hubiesen demostrado voluntad de “modificar sus hábitos culturales, sociales, educativos y laborales”. Este programa de *tratamiento* combina los postulados de la educación tradicional y el método piscocinético¹⁹ (2014).

Este entendimiento de la educación pone de manifiesto el rezago ideológico que posee la entidad federativa respecto a la nación argentina y la provincia de Buenos Aires. No obstante, el programa que forma parte del objeto de estudio de esta investigación, no exhibe características contrarias al enfoque de derechos humanos de la educación en el contexto penitenciario, al menos, no tan evidentemente.

3.6 El Bachillerato Universitario a Distancia de la Universidad Autónoma del Estado de México

La Universidad Autónoma del Estado de México, es la Máxima Casa de Estudios del Estado de México, la entidad federativa mexicana con mayor índice población (INEGI, 2015). Su oferta educativa contiene el nivel medio superior -bachillerato- y superior –estudios de licenciatura y posgrado-; e incluye las modalidades presenciales y no presenciales.

En el 2016, a través de la Secretaría de Docencia, signó un convenio específico de concertación con la Comisión Estatal de Seguridad Ciudadana (CES), con la finalidad de llevar el Bachillerato Universitario a Distancia UAEM (BUAD) a los internos de los Centros Preventivos y de Readaptación Social y de la Escuela de Reintegración para adolescentes pertenecientes al Gobierno del Estado de México.

El BUAD es el programa educativo de bachillerato en línea implementado originalmente para las personas impedidas para cursarlo a consecuencia del tiempo o el lugar. Este, busca afianzar la autonomía del estudiante a través bases epistemológicas y el uso de las tecnologías de la información y comunicación

¹⁹ Aclara que este último “consiste en trabajar en forma paralela o alternante el cerebro y el cuerpo del interno como propulsores de cambio”. (Dirección General de Prevención y Reinserción Social, 2014)

(TIC). El plan de estudios vigente a la actualidad consta de ocho trimestres y 33 asignaturas (UAEMéx, 2017).

El BUAD tiene una duración de dos años, cursándolo, se cuenta con un tutor permanente y se otorgan certificado y diploma expedido por la Universidad, además, el estudiante puede acceder en cualquier equipo de cómputo y a cualquier hora, el BUAD, (UAEMéx, 2017).

Sostiene como misión crear en los jóvenes espíritu universitario y prepararlos para los retos vivenciales, académicos y profesionales. El currículo de bachillerato - activo desde 2009 para la modalidad presencial- pretende la “formación integral, reflexiva, crítica y creativa, soportada por el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares que el contexto exige en los jóvenes mexicanos de Nivel Medio Superior”. (UAEMéx, 2017)

Asume como su visión desarrollar al estudiante en las esferas académica, personal y social. Así como dotarle de un sentido de responsabilidad social y moral (UAEMéx, 2017).

Su objetivo es proporcionar educación de calidad en lo individual y en lo común a los estudiantes de que se proyectan con estas características (UAEMéx, 2017).

El perfil de ingreso al BUAD implica que el estudiante tenga las habilidades de comprensión e interpretación lectora; entendimiento y capacidad de seguir instrucciones; creación y expresión escrita del pensamiento; uso de las TIC y para el ejercicio de su autonomía en su propio proceso de aprendizaje (UAEMéx, 2012: 69). Mientras que su perfil de egreso implicará por una parte, que el estudiante cuente con las capacidades para ingresar a los estudios profesionales y por otra, para integrarse en la vida colectiva siendo un agente activo y crítico (UAEMéx, 2017).

De esta manera el bachillerato se presenta como un propedéutico para los estudios del nivel superior, como una herramienta para preparar a los estudiantes para su ingreso. Sin embargo, los estudios de bachillerato –llamados también preparatorios- poseen una base epistemológica general; es decir: no se le prepara a los estudiantes para ser en el futuro arquitectos, biólogos o artistas; se les

instruye genéricamente en diversas áreas del conocimiento a través de sus contenidos fundamentales.

Durante el 2004, se hizo la propuesta de poner en marcha el programa piloto del Bachillerato Universitario en la Modalidad a Distancia (BUMAD) y se creó mediante acuerdo la Dirección General de Educación Continua y a Distancia de la UAEMéx. El año siguiente, ingresó la primera generación del BUMAD. Ya para 2012, se implementó el Currículo del Bachillerato Universitario a Distancia e ingresó la primera generación del BUAD.

La convocatoria de ingreso es publicada en los meses de febrero y junio para el inicio del ciclo en agosto. El preregistro se realiza en línea. Los requisitos que deberán ser cumplidos por los aspirantes para su ingreso son primordialmente dos: contar con certificado de educación secundaria y aprobar el Examen Nacional de Ingreso al Nivel Medio Superior, EXANI-I elaborado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) (UAEMéx, 2017).

Para ingresar, el ciclo que el aspirante deberá atravesar es el siguiente: consultar la convocatoria, efectuar su preregistro o preinscripción en línea, realizar el EXANI –I, revisar los resultados de los aspirantes seleccionados, llevar a cabo el trámite de inscripción en el área de control escolar de la Dirección de Educación Continua y a Distancia, recibir el curso de inducción a través de la plataforma educativa SEDUCA²⁰ de la UAEMéx y finalmente iniciar sus clases (UAEMéx, 2017).

Uno de los puntos interesantes en este programa es el tránsito de modalidades educativas. Este consiste en la posibilidad del estudiante en la modalidad presencial de transitar a la modalidad a distancia. Contará con una sola oportunidad para realizarlo, posterior a la elaboración de un dictamen de equivalencia, revalidación o convalidación de estudios elaborado por el Consejo General Académico de la Escuela Preparatoria de la UAEMéx. Sin perjuicios de

²⁰ SEDUCA se refiere al Portal de Servicios Educativos. Es la plataforma de la UAEMéx que sirve como auxiliar de la comunidad perteneciente a las diversas modalidades educativas que ofrece la comunidad. “El Portal organiza sus servicios en comunidades virtuales, cada una de ellas corresponde grupos en planes de estudios escolarizados, educación o capacitación continua, así como a grupos de personas organizadas para el desarrollo de trabajos de investigación o comunicación educativa”. (UAEMéx, 2017)

que el estudiante haya cursado en una de las escuelas preparatorias de la Universidad, en escuela incorporada y no incorporada (UAEMéx, 2017).

Esta posibilidad podría repercutir positivamente en las personas privadas de libertad que anterior a iniciar el cumplimiento de su sentencia se encontraba estudiando en el bachillerato en la modalidad presencial. Es necesario recalcar que los agentes de la CES son los encargados de llevar a cabo las gestiones necesarias para ejecutar estas posibilidades (Pachini y Vega, 2017).

El BUAD se establece como un programa educativo que advierte en el estudiante a una persona constituida integralmente. De hecho, la administración 2013-2017 de la UAEMéx asumió como uno de sus pilares al humanismo, por lo que intentó imprimir esta influencia en el discurso de sus programas y políticas; esto es perceptible en la forma en la que describe el modelo de su currícula, expresa:

El modelo curricular del BUAD se sustenta en una filosofía humanística, reconoce a la persona como una totalidad, capaz de autodeterminarse, activa y constructora de su proyecto de desarrollo personal, y con una visión holística orienta la formación para la vida—personal, académica, profesional y social—. (UAEMéx, 2017)

Sus dos años de duración se dividen en ocho trimestres, en cada uno de ellos se cursan cuatro asignaturas y un módulo de inglés –hasta el sexto semestre-. Los estudiantes contarán con un tutor y un asesor²¹ y material digital de arquitectura, diseño y urbanismo; ciencias de la salud; ciencias económicas y administrativas; ciencias naturales y exactas; ciencias sociales; educación y humanidades; idiomas; e ingeniería y tecnología (UAEMéx, 2017).

En consecuencia a la juventud del programa, el único estudio teórico y situacional disponible sobre el BUAD en los Centros de Prevención y Readaptación Social fue el elaborado por Pachini y Vega en 2017, a través de su experiencia como

²¹ El asesor funge como un profesor en línea, pues es el encargado de resolver las dudas que se generen con el estudio y de evaluar los resultados del proceso de aprendizaje del estudiante. Por otra parte, el tutor será quien busque dar respuesta a las inquietudes de la comunidad de estudiantes del BUAD y elaborará estrategias de estudio individuales y autosuficientes para ellos.

docentes y asesoras de este, por lo que se empleará tal referente con insistencia en los párrafos siguientes.

La extensión de la cobertura de BUAD a los centros de reclusión se entiende como una tarea de responsabilidad institucional de la UAEMéx dado el recientemente adquirido compromiso estatal de brindar obligatoriamente a los mexicanos educación media superior (Pachini y Vega, 2017).

La prensa informó que en la primera oportunidad, accedieron al BUAD 132 internos en total (Redacción Estado de México, 2016). Sin embargo, de acuerdo con apartado de docencia del Cuarto informe del rectorado de la universidad mexiquense, en realidad fueron 119 (UAEMéx, 2016: 12 y 13).

La reciente implementación del programa en los Centros Preventivos y de Readaptación Social y de la Escuela de Reintegración para Adolescentes a mediados de 2016, contempló a cinco grupos a saber: “Santiaguito” en Almoloya de Juárez como el Grupo 1, Lerma como el Grupo 2, Ecatepec y Otumba centro como el Grupo 3, Tlalnepantla como el Grupo 4 y la Escuela de Reintegración Social para Adolescentes en Zinacantepec como el Grupo 5 (Pachini y Vega, 2017).

Para llevar el BUAD a la práctica en este contexto, la participación operativa de la CES es primordial, pues debe asumir responsabilidad por el cumplimiento del plan de estudios y del calendario trimestral; por garantizar, cuidar y proporcionar los elementos materiales de infraestructura, tecnológicos y de recursos humanos necesarios para el programa; de realizar las gestiones administrativas para la admisión e inscripción de los estudiantes y de sostener un vínculo de participación activa con la Dirección de Educación Continua y a Distancia (DECyD) de la Universidad (Pachini y Vega, 2017).

Realizar estas actividades no es simple. En virtud de la complejidad que estas comprenden, se estableció un Comité técnico con personal de la DECyD y la CES. La DECyD capacitó al personal de la CES para utilizar la plataforma SEDUCA, seguir el plan de estudios, delimitar su actuación con arreglo a la legislación universitaria considerando la situación de reclusión, desarrollar las funciones referentes a la asesoría estudiantil, robustecer la relación entre tutores y personal

administrativo, evaluar las guías de estudio independiente (GEI) e inducir a los asesores conforme a las implicaciones del programa en el contexto privativo de libertad. Además, en cada Centro Preventivo y de Readaptación Social se nombró a un responsable de sede, quien tiene las atribuciones de estructurar horarios y espacios de atención para los estudiantes en un ideal de distribución equitativa, para lo cual debe tomar en consideración los estudiantes inscritos, el equipo de cómputo, las actividades rutinarias del centro²² y la carga horaria pertinente (Pachini y Vega, 2017).

Las funciones de los tutores se transformaron radicalmente en la puesta operativa del BUAD en el ambiente penitenciario. El enlace tecnológico, y la promoción y pertenencia institucional fueron restringidas por la naturaleza del encierro. El responsable de sede fue quien desempeñó la función tutorial, llama la atención el hecho de que estos cuentan –unos y otros- con dos tipos de formación profesional: una relativa a infracción y readaptación social y otros, como sociólogos y pedagogos –además de desempeñarse como profesores universitarios- (Pachini y Vega, 2017). Esto apunta a la presunción de un desempeño profesional manifiestamente diverso si se relaciona con las concepciones de la educación que se analizaron en el capítulo anterior.

Los responsables de sede pasaron a ser una suerte de profesor presencial que no es auxiliar únicamente de quienes estén inscritos en el BUAD, sino en las actividades paralelas a este tipo de educación, y que inclusive, supervisa el cumplimiento de las normas internas del centro. Se han convertido consecuentemente en profesores, tutores y vigilantes a la vez. “Las limitaciones de tiempo y recursos informáticos para comunicarse con los asesores y tutores del Bachillerato, la labor tutorial del BUAD es asumida por los coordinadores de sede”. (Pachini y Vega, 2017)

Estas limitaciones obligaron a los actores del programa a buscar formas de emplear al máximo los tiempos reducidos de los estudiantes privados de libertad, por lo que sus contenidos fueron rediseñados para adaptarse al contexto y que

²² “Pases de lista, horarios fijos de comida, audiencias programadas y extraordinarias, supervisiones ‘cacheos’ –individuales y colectivos, actividades cívicas y deportivas obligatorias con el resto de los *internos*”. (Pachini y Vega, 2017)

fueran capaces de cumplir con los requerimientos didácticos mínimos, las actividades se transformaron en labores sumarias, por lo tanto su elaboración ha podido concretarse correctamente en cuanto al tiempo y la forma. Se optó por utilizar el equipo de cómputo para las tareas interactivas a través de la licencia de Educaplay y para la realización y entrega de actividades; mientras que el estudio y las lecturas adicionales fueron vertidas en formatos impresos para facilitar su desarrollo en otros espacios incluyendo los dormitorios (Pachini y Vega, 2017).

Las personas adscritas al departamento educativo de los Centros Preventivos y de Readaptación Social se desempeñaron como intermediarios entre los asesores del BUAD y la DECyD; además de ser los supervisores del acceso de los estudiantes al equipo de cómputo y de la realización y entrega de las labores académicas de estos, incluyendo el resguardo de las evidencias de trabajo en los casos de interrupción por inspecciones aleatorias o castigos (Pachini y Vega, 2017).

Cabe destacar que los funcionarios adscritos al área educativa de los centros ha solicitado a los familiares de los reclusos que adquieran equipo computacional para emplearlo en estas actividades, de acuerdo con los criterios de seguridad que permitan su uso (Pachini y Vega, 2017).

El asentamiento de calificaciones es llevado a cabo a destiempo –para lo cual es necesario realizar un oficio de solicitud-, dadas las circunstancias anteriormente descritas. Se aprovecha el fin de semana para que los asesores corrijan y devuelvan con observaciones los trabajos de los estudiantes (Pachini y Vega, 2017).

Los tutores del BUAD desarrollaron únicamente las actividades de seguimiento de los asesores respecto a las necesidades y peticiones originadas con la operación del programa y se erigieron como principal agente en el canal de comunicación de estos últimos con la DECyD. Así, participaron sólo adicionalmente (Pachini y Vega, 2017).

La operación del BUAD en el contexto carcelario mexiquense lleva a las autoras a concluir que el tiempo y disponibilidad del equipo de cómputo aunado a las tareas rutinarias inherentes a la institución total afectan enormemente al derecho a la educación de quienes son sujetos del régimen penitenciario; sentencian que estos

se encuentran: “...limitados en tiempo para ejercer el derecho que legítimamente tienen a la educación.” (Pachini y Vega, 2017)

Con esta vista general de ambos programas de estudio, se dispone ahora a realizar un análisis comparativo entre ellos; pues partiendo de sus similitudes y diferencias tanto en lo operativo como en lo discursivo es como puede establecerse la validez de la hipótesis planteada en esta investigación.

3.7 Contrastes: Programa de Educación en Contexto de Encierro y Bachillerato Universitario a Distancia de la Universidad Autónoma del Estado de México

La información que uno y otro programa proporcionan representa distintos abordajes, en uno generalizado operativamente pero profundamente desarrollado en lo académico; y el otro con escaso tratamiento teórico pero particularizado en su diseño. Estas diferencias en la literatura que se consulta, acarrea dificultades para una comparación exhaustiva, por lo que se concentrará en dos aspectos: la modalidad y el nivel de estudios; que permiten analizar el fundamento ideológico con el que se establece la finalidad de la educación en el contexto privativo de libertad.

Se encontraron algunas otras diferencias en los requisitos de acceso y permanencia, en las medidas de operatividad y la regulación normativa.

Para tener acceso al BUAD, los aspirantes deben realizar el Examen de ubicación de Habilidades informáticas –lo que claramente reduce el número de estudiantes-, además de la evaluación EXANI-I. La universidad argentina, no establece más especificaciones que el tratamiento normativo nacional.

El aspecto operativo demuestra diferencias abismales, dada la naturaleza –presencial y a distancia de cada programa-, además debe considerarse la evolución del desarrollo en especial del BUAD, puesto que las condiciones adversas inherentes al ambiente carcelario obligaron a realizar cambios sustanciales en cuanto al aspecto funcional de sus operadores.

La regulación normativa –la cual está influenciada recíprocamente por la ideología colectiva- de la nación argentina es en definitiva abordada con matices disímiles y

progresistas. No obstante ambos países se encuentran en armonía respecto las tendencias constitucionales que abrazan al derecho internacional de los derechos humanos, el tratamiento de esta clase de derechos en la situación de cárcel se limita en los estudios y producción académica mexicanos –y seguramente en otros estados- al hacinamiento, la propagación de enfermedades y el cogobierno característicamente violento; estos temas hacen ver a la educación como un derecho no prioritario bajo tales circunstancias y por lo tanto, es relegado en el discurso normativo.

Habiendo esbozado someramente estas desemejanzas, se da paso al estudio de la modalidad y el nivel de estudios que uno y otro ofrecen.

3.7.1 El nivel educativo: superior y bachillerato

Es de apreciarse, que el nivel educativo de ambos programas no es el mismo. Por un lado, el de la UAEMéx en el contexto carcelario es de bachillerato, correspondiente al nivel medio superior en México y a la educación secundaria en Argentina. Mientras que el programa de la UNLP se encuentra presente en el nivel superior o de estudios profesionales.

Cabe destacar que ambos países sostienen diferentes criterios en cuanto la admisión de aspirantes a los estudios medio superiores y superiores. Mientras que en la nación sudamericana se materializa prácticamente en su totalidad el acceso irrestricto a este nivel, en el contexto mexicano se han desarrollado diversos fenómenos y discusiones sobre el ingreso.

En México, derivado de las tensiones que resultaban de los exámenes de admisión a las universidades públicas, los juristas comenzaron a analizar las implicaciones de derecho que existen en tal debate.

Madrazo y Beller Taboada (2000: 19), advierten que la educación superior no puede juzgarse como un derecho público subjetivo oponible al Estado, pues no tiene carácter obligatorio. Aclaran que el ingreso a este nivel educativo depende de al menos dos variables: las capacidades del interesado y las posibilidades económicas nacionales. El aparato estatal únicamente participará como un promotor en la generalización de sus modalidades. No obstante, esta

tarea de promoción se muestra indeterminada y es susceptible de moldearse conforme la conveniencia del mismo.

Los mismos autores, distinguen entre el derecho a la educación y el derecho de acceso a esos niveles educativos. Explican:

...el derecho a la educación se limita en función de los méritos respectivos de los aspirantes, aunque entonces se debe garantizar la igualdad de oportunidades en la competencia por el acceso al servicio educativo. No debe confundirse el derecho a la educación con el derecho al ingreso a las instituciones de educación media y profesional. (2000:19)

De ahí que se sustente que la igualdad de oportunidades en el acceso no es perceptible en el ambiente carcelario.

Desde esta perspectiva, la educación es antes que un derecho, un servicio que el Estado debe proporcionar. Esta visión puede desembocar en un fenómeno de clientelismo severamente dañino para los valores democráticos, dado que percibiría a esta como servicio que exclusivamente debe ser generalizado, mas no garantizado.

Aunado a lo anterior, hacen notar que constitucionalmente se refiere a los niveles de educación profesional “necesarios para el desarrollo de la nación” únicamente como aquellos a los que el Estado está obligado a promover y atender (Madrado y Beller Taboada, 2000:19). ¿Es admisible interpretar con base en esta premisa que la educación superior de la población carcelaria se concibe como algo que nada tiene que aportar al progreso nacional? Se espera que este sólo sea un error de apreciación.

Por otra parte, la oferta educativa restringida al bachillerato, es decir, la educación media superior, supone una restricción no sólo del derecho a la educación, sino al trabajo, sin ánimos de reconsiderar al trabajo como llamó en su momento el doctor Sergio García Ramírez al binomio educación-trabajo como “pieza maestra del tratamiento” (1975:82); si se entiende que ambos elementos son esenciales para el desarrollo integral y humano de la persona, esta limitación no es justificable,

pues uno de los objetivos de la oferta del nivel profesional de estudios es la posibilidad de ejercer en el área de conocimiento para el que el sujeto es formado. Hacen falta pasos para llegar al convencimiento de que educación y trabajo son en realidad derechos subjetivos de las personas privadas de libertad.

Víctimas del sistema que genera delincuentes y posteriormente los excluye (Scarfó y Aued, 2012: 1 y 2), son desigualmente “beneficiados” en razón de su conducta, clasificación moral que separa a la población carcelaria en buenos y malos y por lo tanto, en quienes merecen educación y en quienes no.

En el caso del BUAD, la CES eligió a quienes podrían acceder al programa en virtud de tres condiciones. La primera, que su sentencia de pena máxima no excediera de diez años; la segunda, que el aspirante hubiese demostrado buena conducta durante su estancia; y finalmente que se cumpliera con los requerimientos de la legislación universitaria (Pachini y Vega, 2017).

El derecho a la educación es evaluado comúnmente bajo los estándares de las cuatro A: Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad, de acuerdo a la propuesta de Katerine Tomasevski, antes relatora especial sobre el Derecho a la Educación de la Comisión de Derechos Humanos de la ONU (Scarfó y Aued, 2012: 3 y 4).

Asequibilidad se refiere a la posibilidad de financiamiento e incluso la gratuidad, además de que se cuente con los recursos materiales y humanos suficientes. Accesibilidad implica que la educación sea incluyente en el acceso, permanencia y culminación de los estudios. Aceptabilidad significa que sus contenidos sean apropiados para el contexto y se incluya a la educación con enfoque de derechos humanos. Adaptabilidad, representa la transformación y adecuación de los contenidos a las necesidades del sujeto, es decir, en objeto y contexto.

Pachini y Vega (2017) realizan un análisis sobre el BUAD a la luz de este criterio. En la asequibilidad, se destaca el otorgamiento de una beca de gratuidad a los estudiantes durante la vigencia de estudios, así como la contratación y capacitación de los partícipes del programa a cargo de la UAEMéx. No obstante, se aventura un reacomodo de las acciones respecto a cada una de estas categorías, por lo tanto, una correspondencia de la asequibilidad se encuentra en

la capacitación de los responsables de sede en cada centro; y las medidas de rediseño continuo de las GEI, en la adaptabilidad.

Así, la accesibilidad y aceptabilidad se encuentran ausentes en el BUAD e inclusive el acceso, se ve afectado por la aplicación del examen de ubicación de habilidades informáticas.

Por otra parte, asequibilidad –es gratuito-, accesibilidad –no requiere de mayores requisitos que la realización del CAU-, aceptabilidad –se emplea el enfoque de derechos humanos de la educación pues se hace hincapié en la educación como equivalente de un derecho de esta calidad-, se observan en el programa de JURSOC. La adaptabilidad no se ha avisado en virtud del poco abordaje que hay a este respecto.

3.7.2 Las modalidades educativas: presencial y a distancia

Otro de los puntos que sugirieron en primer término que en el contexto mexicano se hace de la educación una herramienta para la reinserción social, es la modalidad a distancia, contrastada con la presencial.

Dadas las condiciones de la pena privativa de libertad, la presencia pasa a ser tarea de los profesores que imparten las asignaturas. Comúnmente, la idea de que alguien comparta espacio con personas privadas de libertad desemboca en la consideración de que se estaría inminentemente en peligro, de esta forma, constituirse en una cárcel es exponerse, un riesgo.

No debe sorprender que estos juicios sean alimentados tácitamente por el discurso oficial sumado a la problemática sobre la seguridad ciudadana (Scarfó, Inda y Dapello, s, f: 1) pues esta, en un ambiente de notable violencia como el escenario por el que lamentablemente México atraviesa actualmente, aparece como una preocupación preponderante, antes que la garantía de los derechos sociales.

Los grandes estigmas sociales que giran en torno a la población privada de libertad, están recrudescidos por “los aplausos de una colectividad malsufrida, desorientada, sedienta de venganza, que propone, en lugar de acciones de índole profiláctica, el mero enfrentamiento bélico del crimen y la rigidización de la pena” (Barros Leal, 2009:145).

Este primitivo sentimiento de venganza origina una clase de desestimación por quienes compurgan una pena de privación de su libertad. Por lo tanto, puede incluso pensarse innecesaria esta “exposición” del profesorado frente a un grupo de estudiantes en situación de encierro.

Los programas de la UNLP se insertan en esta situación del preso, pues el cuerpo docente encargado de llevar la formación académica a las celdas sostiene un contacto de comunicación y retroalimentación directo con él. De forma contraria, el programa de educación a distancia de la UAEMéx, pretendía originalmente carecer de este vínculo, empero, se precisó hacer de los responsables de sede auténticos profesores presenciales, aún con todas las restricciones que las normas disciplinarias de la institución significaron. Incluso así, se hace la precisión de que fue el personal de los centros fueron quienes tuvieron que adaptarse para poder desempeñar este rol; y no los profesores quienes se adentraran al mundo carcelario.

Es factible inferir que esta voluntad por mantener la ausencia de interacción está alimentada por los prejuicios de los que las personas privadas de libertad son sujetas. A pesar de que esta aproximación pudiera resultar aventurada, podría preguntarse por qué al considerar a la población carcelaria como un grupo socialmente vulnerable al que se le brindaría educación, no se pensó en llevar a profesores a los centros y en su lugar, se optó por llevar la posibilidad de cursar los estudios de bachillerato en línea.

Asimismo, debe reflexionarse que el programa BUAD, por su naturaleza, no tendría los mismos resultados que en su estudiantado en libertad. En suma, es necesario observar el cruce entre los problemas propios del contexto de encierro y de la educación a distancia en línea. Existen tesis que apoyan la relación entre la deserción escolar en la modalidad a distancia, “los individuos abandonan el proceso educativo formal sin completar el ciclo respectivo, debido a causas endógenas y exógenas al mismo sistema” (Vásquez, s, f: 1).

Volviendo al papel de la planta docente, Scarfó y Aued (2012: 5 y 6) señalan que es indispensable que estos obtengan una formación profesional específica para la docencia al interior de la institución carcelaria; pues detectan la tendencia de esta

adaptación del personal penitenciario o de profesionales especializados en criminología e incluso tratamiento readaptatorio para asumir estas funciones. Declaran que esta formación particularizada es fundamental para agotar correctamente el concepto de educación con enfoque de derechos humanos y para otorgar protagonismo e importancia a la pedagogía social.

El examen de Scarfó y Aued, incluso plantea la realización de un concurso público para la selección y designación de profesores, con estándares de legalidad, puesto que la labor docente en el encierro demanda personas capacitadas en lo pedagógico, penitenciario y humanista en tal complejidad contextual (2012: 7).

3.8 La experiencia: Problemas y soluciones

La operación del BUAD y del PECE presentó tanto problemas como intentos por corregir sus deficiencias. Respecto al primero, los conflictos más significativos fueron las trabas en el acceso a los equipos de cómputo, añadido al hecho de que cada centro de reinserción posee horarios específicos para su uso; la supresión de contenidos y enlaces de internet con la intención de evitar “incurrir en provocaciones”; así como las reservas y medidas de seguridad que impiden que “de forma cabal se cubran los criterios pretendidos del derecho a la educación”. (Pachini y Vega, 2017)

Sobre esta dificultad, se resalta que la UAEMéx ofrece el programa al margen de las condiciones inherentes a la normativa disciplinar de la institución penitenciaria (Pachini y Vega, 2017). Sin embargo, la pretensión de conservar la calidad del *servicio* necesita más que del cuidado de la función tutorial.

Para que haya una adecuada institucionalización de la escuela, es necesario que no exista una superposición de actividades en la cárcel entre lo escolar y lo no escolar. En este punto, las cuestiones de seguridad se presentan como obstáculos permanentes a la hora del funcionamiento de las escuelas y las organizaciones civiles. Situaciones diarias dentro de una cárcel como las sanciones y los traslados de los detenidos afectan directamente el cumplimiento de las 4-Aes. Asumiendo un carácter normativo-regulador, las cuestiones de seguridad deben tener criterios concretos y seguir protocolos que se basen en la previsibilidad, la racionalidad, la

proporcionalidad y la legalidad (debe haber una autorización por parte de una autoridad judicial) aunque en la mayoría de los casos, esto no se da ni se debate. Suelen aplicarse criterios de seguridad más por cuestiones azarosas y/o arbitrarias que debilitan el ejercicio del derecho en cuestión. (Scarfó y Aued, 2012: 5)

Asimismo, las autoras particularizan la imposibilidad de consulta a cualquier hora de los materiales de estudio, el desabasto de los recursos tecnológicos, las inspecciones sorpresivas o castigos que interrumpían el tiempo destinado a su empleo, los obstáculos para que los estudiantes realicen consultas adicionales e incluso la rigidez de la legislación universitaria para la asignación de calificaciones en el sistema de control escolar (Pachini y Vega, 2017).

Por el contrario, las afrentas del PECE y en general de los programas de la UNLP y de la República Argentina se hacen visibles en la investigación, dado el tratamiento que se le ha dado, se han encontrado sus flaquezas. Mencionan Scarfó y Aued:

Si bien los ministerios realizan distintas investigaciones, es necesario que sus informes se amplíen y superen la mera estadística cuantitativa para focalizarse en sondeos cualitativos, que contemplen las demandas de las escuelas, de la práctica docente y de los/as estudiantes. (2012: 7)

Otras de las dificultades es que los programas se concentran en facultades determinadas, se espera que la Universidad se establezca como un agente de compromiso y responsabilidad sociales; de igual manera, se solicita a los medios de comunicación que lleven a cabo cobertura del desarrollo práctico de los programas; y se suman a estos, el requerimiento de una innovación constante (Scarfó y Aued, 2012: 7 y 8).

A partir del análisis de ambos programas y de la educación intramuros en general, se concluye que se precisa de indicadores específicos que estimen las circunstancias de la reclusión y los elementos básicos de los procesos educativos.

Así como las especificaciones de la seguridad de las instituciones penitenciarias – máxima, media o mínima-, la rutina diaria de los reclusos, el colectivo en el que el recluso permanezca -mujeres, discapacitados, jóvenes, adultos mayores, etcétera- y la disponibilidad de recursos para mantener contacto con la vida exterior -medios de comunicación y el servicio bibliotecario- son tomadas en consideración para el diseño de proyectos curriculares oficiales de integralidad (Scarfó y Aued, 2012: 5 y 6); las condiciones personales y rutinarias deben recordarse en el proceso de mejora de los programas.

Una de las similitudes entre el BUAD y el PECE es que ninguno está diseñado *ex profesamente* para cubrir las necesidades de las personas privadas de libertad, sino fueron producto de la operación de un programa para estudiantes sin esta condición que sufrieron adaptaciones para estos efectos.

3.9 La educación para todos: algunas conclusiones

El planteamiento original de este proyecto de investigación se fundamentó en los términos siguientes: mientras que la UNLP trata a la educación como un derecho humano, fundamental y social de la persona privada de libertad; la UAEMéx, influenciada por los postulados de la política penitenciaria y criminal del Estado mexicano, ve en ella un instrumento para el tratamiento del recluso, apostando por su reinserción social y por la prevención del delito.

Dado que las perspectivas y calificaciones que den los Estados sobre el mismo derecho pueden incidir significativamente en la regulación, aplicación y ejercicio de los mismos; el mismo derecho puede ser más protector o poseer mayores posibilidades para su ejercicio en un Estado que en otro.

En primer término, se concluye que no puede inferirse la intención de tratamiento readaptatorio o de servicio tendiente a la reinserción social en el BUAD, como se señaló anteriormente, el programa no está proyectado particularmente para esta población, sino es una modalidad educativa establecida con anterioridad que amplió el espectro de sus destinatarios, incluyendo a los internos de los centros penitenciarios mexiquenses.

El análisis comparativo entre la política penitenciaria y educativa de ambos Estados no busca concluir que uno u otro poseen normas, instituciones o

concepciones ideológicas superiores respecto al otro, busca exponer la necesidad de tratar a la educación con seriedad y reconocer el grado de influencia que esta puede tener.

Puesto que la educación detenta poder en diversos niveles, tener presente qué función desempeña la educación en los contextos privativos de libertad no es cuestión baladí, pues incide drásticamente en una cuestión de reconocimiento de derechos, incluso de derechos humanos.

Sin embargo, a pesar de que la reforma mexicana de 2011 y su traslado al orden jurídico nacional, supondría una nueva y más inclusiva concepción de los derechos, aún priman las concepciones de los efectos reinsertores de la educación al interior del ambiente carcelario, de ahí que sea primordial establecer cuál es la función concreta de los programas y actividades relacionados con la educación en tal contexto.

Entender que la educación en el sistema penitenciario desempeña una función utilitaria se desapega por completo de la concepción de la educación como un derecho al que todos deberían poder acceder, deja entrever la inaceptación de la idea de que el único derecho que se pierde temporalmente con la situación de encierro es la libertad deambulatoria. No puede hablarse de aplicar conceptos y fundamentos humanistas si se insiste en que la educación, sólo debe hacer la veces de herramienta disciplinaria, servicio para facilitar la reinserción social, actividad ocupacional y recreativa, etcétera.

Ninguna opción en cuanto la funcionalidad puede calificarse negativamente, siempre y cuando esté orientada por el genuino interés del desarrollo personal de quienes se encuentren privados de libertad. No obstante, relacionar inmediatamente a la educación en las cárceles con estas, antes que con un derecho humano y fundamental, habla de una concepción ideología dispar y hasta contraria a la que el actual paradigma de derechos humanos se apega.

Este paradigma es el referente del que la nación argentina parte para garantizar el acceso a la educación en las unidades penitenciarias, no obstante, en el contexto mexicano, la educación para reclusos es todavía juzgada como una suerte de dádiva proporcionada por el Estado.

En realidad, los mecanismos que implemente la estructura estatal para el ejercicio de estos, deben estimarse como acciones encaminadas a cumplir los compromisos que esta misma contrajo con la ciudadanía.

Por otra parte, los regímenes educativos y propias del sistema penitenciario de ambos Estados y en general de la comunidad internacional, deben propugnar el avance progresivo de los mecanismos para lograr la efectividad de este derecho en las condiciones restrictivas de libertad.

Es innegable que a pesar de que la filosofía e ideología que forman parte de la fundamentación de los derechos constitucionales, tienen un gran peso en el reconocimiento de derechos; no es el único factor que interviene en estos procesos. En caso del acceso a la educación, en tanto derecho social, la voluntad política participa en gran medida.

Sin embargo, si se admite la autoridad de los referentes regionales, se admite también el discurso de –en este caso- la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en su Informe sobre los derechos humanos de las personas privadas de libertad en las Américas de 2011, el cual señala que:

...el modelo educativo que adopte el Estado no debe estar determinado únicamente a tratar las posibles deficiencias psicológicas de los delincuentes, o en su desarrollo moral, o concebirse solamente como un medio para la capacitación laboral del recluso; sino que la preocupación fundamental en la educación en el entorno penitenciario debería ser la dignidad humana. La dignidad humana presupone el respeto de la persona, tanto en su actualidad, como en su potencialidad. Por ello, la educación debería estar orientada al desarrollo integral de la persona. (2011: 232)

El mismo informe (2011:233) destacó que en la República Argentina, “el 3.8% del total de la población penal recibió instrucción de nivel universitario. Además, el Estado indicó que el 48% del total de la población penal participaba de programas laborales (de estos 4,560 reclusos, 2,760 eran condenados y 1,800 procesados)”.

Las cifras que se exponen en cuanto México, son bastante someras, pues el informe se limita indicar que hubo un 45% de participación de la población penitenciaria en actividades de educación (2011:234).

Finalmente, la CIDH reitera que el trabajo y la educación son derechos económicos, sociales y culturales reconocidos a toda persona a nivel interamericano y universal; y cuya plena efectividad los Estados se han comprometido a desarrollar progresivamente hasta el máximo de sus recursos disponibles. Así, el Estado se obliga a mejorar la situación de estos derechos, y simultáneamente asume la prohibición de reducir los niveles de protección de estos derechos, o, en su caso, de derogarlos, sin una justificación suficiente. En los hechos esta obligación se traduce en el deber del Estado de adoptar políticas públicas orientadas a mejorar constantemente tanto la calidad, como la disponibilidad y alcance de las actividades educativas, culturales y laborales destinadas al cumplimiento de los fines de las penas privativas de la libertad. (2011:236)

Hasta que la idea de que el estar recluso no implica la restricción de su derecho humano educativo, la privación de la libertad, se traducirá también en una privación intelectual y del desarrollo humano.

Las realidad demuestra que dolorosamente, la pena de privación de la libertad, es todo menos una restricción meramente física, pues tiene incidencia directa en el desenvolvimiento laboral, psicológico, antropológico, sexual, familiar y religioso de la persona sujeta a ella.

Contrario a la previsiones que ostenta la regulación normativa penitenciaria, el recluso no sólo sufre la ausencia de su derecho a la educación, sino se resigna a la pérdida de muchos otros de ellos y debe soportar, de acuerdo con Barros (2009:310) “(...) la cohabitación compulsiva, la violencia intrínseca al encierro y la estigmatización, oponiéndose a cualquier fin readaptatorio”.

Retomando el empleo de la educación como herramienta para la consecución de los fines de la pena -rehabilitación, resocialización, reinserción, reeducación, entre otros- por un lado, conllevaba que la educación sea pensada como beneficio e incluso como una mercancía de cambio en virtud de la conducta, y por otro, que

se desvanezca su calidad de derecho humano –y fundamental, judicializable- (Scarfó y Aued, 2012: 2 y 3).

Es factible apreciar que la propensión de incluir a un tipo de tratamiento del recluso dentro de la pena privativa de libertad no es en sí misma una cuestión de denominación, pues apartarse de ella importa un cambio radical de corte ideológico que busque el respeto pleno de la dignidad de la persona privada de libertad incluso en compurgación de la pena.

El BUAD de la UAEMéx se encuentra en pleno proceso de maduración. Por lo que debe otorgársele tiempo e intentos para su mejora. Sin embargo, que este reconozca en la educación un derecho humano y por lo tanto, se modifiquen congruentemente sus prácticas, podría poner a nuestra Universidad en una posición democrática, humanista y progresista más allá de lo aparente.

La trascendencia de los estudios de este carácter, no es únicamente evidente para quienes velan por la salvaguarda de los derechos de la población carcelaria, sino para la sociedad civil y las instituciones estatales; pues es necesario el fortalecimiento de los lazos entre estos actores y su articulación con miras a realizar un trabajo conjunto que haga perceptibles las problemáticas que permanecen invisibilizadas por la naturaleza del entorno de privación de la libertad. La participación de estas corporaciones es primordial para concretar una articulación integral que tenga presente lo que sucede antes, durante y después de la situación de encierro (Scarfó y Aued, 2012: 4).

Los límites territoriales posicionan a las personas en condiciones diversas para el ejercicio de sus derechos. Tan es así que se presentan los fenómenos de la movilidad humana como las migraciones para huir de la violencia o los traslados para ejercitar derechos sexuales y reproductivos;²³ así no parece disparatado pensar que el derecho a la educación sea más ejercitable en Estado que en otro, independientemente de su densidad poblacional o su riqueza, sino en razón de sus construcciones ideológicas.

²³ Como los casos en los que las mujeres viajan a circunscripciones territoriales cuya normatividad les permita practicarse un aborto, o incluso la actuación de la organización holandesa *Woman in waves* que lo hace en aguas internacionales para evitar la comisión de un delito.

Es inexcusable no reconocer actualmente a la educación con enfoque de derechos humanos y a la educación en tanto derecho humano y fundamental. Estos dos elementos deben constituir forzosamente el eje central de la política pública educativa de las personas privadas de libertad (Scarfó y Aued, 2012: 8). Con estas reflexiones, se desea proporcionar un razonamiento esperanzador para quienes vemos en la educación otra forma de alcanzar la libertad.

CONCLUSIONES

PRIMERA. La educación suele ser una respuesta recurrente ante la incógnita de cómo resolver los problemas que enfrentan las sociedades actualmente, pues se le asocia con conceptos morales, intelectuales, humanistas, de urbanidad entre otros.

SEGUNDA. Los abordajes de la educación en el quehacer jurídico por lo general no tratan sus múltiples significados, por lo que es común asociar el derecho a la educación con las posibilidades para acceder a ella.

TERCERA. La educación con enfoque de derechos humanos implica por una parte, el reconocimiento de la educación como derecho humano y por otra, que esta sea impartida y recibida sin vulnerar ninguno otro derecho de este tipo, además de que cuente con las garantías de acceso y calidad. Así mismo, conlleva a que se le considere como un agente capaz de lograr profundas transformaciones sociales.

CUARTA. La educación es recogida desde el ámbito del derecho internacional de los derechos humanos por los ordenamientos internos de los estados que se adhieren a los instrumentos que la prevén. No obstante, al identificársele como un derecho social, se le consideran como *derechos sobre el papel*, es decir, derechos con los que se cuenta en teoría, pero que son difícilmente ejercitables de hecho.

QUINTA. La evolución de los ordenamientos constitucionales dada por la introducción de los derechos humanos en estos, supone exámenes más amplios y profundos respecto a su contenido. No obstante, las prioridades de derechos humanos en lo referente a las personas privadas de libertad suelen ser los relacionados con los problemas del hacinamiento, las enfermedades de transmisión sexual, el cogobierno y la violencia; difícilmente se analiza a la educación dentro de este contexto en su carácter de derecho humano y fundamental.

SEXTA. La ideología se constituye como un factor de positivización del derecho. La forma en la que se concibe un derecho humano y se transforme en uno fundamental, repercute en los mecanismos para su ejercicio.

SÉPTIMA. Las diferencias entre los mecanismos implementados por diversos Estados pueden hacer que las posibilidades de su ejercicio sean incluyentes en uno y excluyentes en otro.

OCTAVA. La educación posee un gran poder de control social. Esto no quiere decir que sea en todos los casos empleada con propósitos execrables, sin embargo, ha de reconocerse su capacidad para influenciar, adoctrinar y disciplinar.

NOVENA. La educación ha desarrollado en el contexto privativo de libertad distintas funciones, todas ellas, de acuerdo al paradigma constituido por tres elementos: la finalidad de la pena, la historia de la cárcel y la concepción del delincuente.

DÉCIMA. Existe en una suerte de confusión funcional de la educación al interior de la institución carcelaria. En el paradigma actual y en los anteriores, a pesar de que le asigna a la educación preponderadamente una función concreta, también se emplea en menor medida para cumplir otras.

DÉCIMAPRIMERA. La educación ha desarrollado las funciones de ser un instrumento disciplinario, redentor, recreativo, readaptatorio, laboral, ocupacional, de reinserción social, entre otros.

DÉCIMASEGUNDA. El Estado mexicano debe fortalecer la política educativa en el sistema penitenciario, pues no obstante que la educación y los derechos humanos se establecen en el texto normativo como bases de este, la educación es difícilmente considerada un como derecho humano y fundamental en tal contexto.

DÉCIMATERCERA. El Programa de Educación en Contextos de Encierro de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata establece claramente que la estimación de la educación como derecho humano –y por lo tanto fundamental- es el basamento en el que motiva su operación.

DÉCIMACUARTA. No se encontraron elementos suficientes para determinar que el Bachillerato Universitario a Distancia de la Universidad Autónoma del Estado de México se implementó en los Centros Preventivos y de Readaptación Social con el fin de proporcionar una herramienta para la reinserción social de los estudiantes privados de libertad, sin embargo tampoco señala cuál es la función que debe

realizar o si el programa trasladó a estos espacios en virtud de considerar a la educación como un derecho legítimo de la población carcelaria.

DÉCIMAQUINTA. La operación del programa de la universidad mexiquense puso de relieve la necesidad de contar con profesores presenciales para apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en situación de reclusión.

DÉCIMASEXTA. Se notó la presencia de otras características comparables entre ambos programas, empero, se profundiza en el nivel de estudios y en la modalidad de uno y otro, pues se considera que la oferta de bachillerato de manera no presencial se traduce como una restricción al derecho a la educación; lo que permite inferir que se opta por la visión opuesta de la educación como derecho fundamental: por una función pragmática correspondiente al paradigma de reinsertión social, es decir, por la función reinsertora.

DÉCIMASÉPTIMA. Los prejuicios que giran en torno a la población carcelaria aunado con la preocupación por la seguridad ciudadana dada por el ambiente de violencia e inseguridad; generan antes los ojos de la sociedad libre un desmerecimiento de garantías para el goce de sus derechos fundamentales, incluso de los más elementales.

PROPUESTAS

A la luz de los razonamientos que se concluyen en líneas anteriores, se ofrecen las siguientes propuestas.

El tratamiento jurídico del derecho a la educación en ramas jurídicas disímiles al derecho internacional de los derechos humanos debe ser desarrollado con mayor profundidad y no agotarse en las posibilidades de acceso.

Se propone que la introducción del derecho internacional de los derechos humanos en el ámbito interno de los Estados no sólo se limite al contenido del bloque de constitucionalidad, sino que emplee a los informes y la producción académica como parámetro interpretativo y referente para el diseño de políticas y programas.

Por otra parte, el derecho a la educación en el contexto privativo de libertad como un legitimador de su acción punitiva. Es inadmisibles que utilice a la educación en su sentido pragmático como prueba del cumplimiento de los fines del sistema penitenciario ante la sociedad en libertad.

La educación en la institución carcelaria no debe estimarse un privilegio dado a determinadas personas en virtud de su conducta, el tiempo restante de su condena o algún otro factor basado en apreciaciones morales, disciplinarias o logístico-administrativas del propio sistema penitenciario; sino como un derecho del que son sujetos independientemente de su situación de libertad o de reclusión.

Los canales de comunicación y participación entre las entidades cuya articulación sea precisa para la puesta operativa de los programas, deben ser fortalecidos en todas las formas posibles; para así aminorar y erradicar la brecha entre la sociedad libre y la población reclusa.

De igual forma, no sólo el Estado debe participar en las acciones para llevar a cabo esta empresa, la sociedad civil organizada debe contribuir a la resignificación de la situación privativa de libertad.

La educación, en tanto medio de gran poder de influencia social, debe ser analizada con mayor detenimiento e interés, por lo tanto, se propone que previo a la implementación de proyectos con este objeto, se realice una investigación sobre los múltiples efectos que la educación en tal contexto puede presentar.

Se sugiere además, que los programas de educación destinados a la población privada de libertad establezcan y estén diseñados con arreglo a la premisa de que el derecho a la educación es un derecho humano y fundamental; o de lo contrario, que forma expresa indiquen cuál es la función que se pretende de la educación.

Respecto el Bachillerato Universitario a Distancia, se propone que la Universidad Autónoma del Estado de México adopte la postura de que su impartición corresponde a la idea de la educación como un derecho de las personas privadas de libertad; rediseñe el programa basado en las experiencias del tiempo que ha estado en funcionamiento; considere conformar una planta de docentes que dicten clases de manera presencial; aumente la oferta educativa a los potenciales estudiantes que se encuentren en situación de reclusión y proyecte acciones para fomentar la desmitificación de la realidad de la situación carcelaria.

Asimismo, es menesteroso que el personal adscrito a los Centros Preventivos y de Readaptación Social evite el empleo de medidas disciplinarias durante la realización de actividades académicas, dado que las interrupciones producidas por estas afectan seriamente el proceso de aprendizaje; promueva la adquisición del equipo de cómputo necesario para la realización de tales actividades y que únicamente por exclusión soliciten de los familiares de los estudiantes cooperación para su obtención; y que impulse la habilitación de áreas de estudio en los que el estudiante pueda realizar las lecturas y labores adicionales a sus clases.

En cuanto a la Universidad Nacional de La Plata, se exhorta a que concrete acciones de cooperación con espacios externos nacionales e internacionales cuyo desarrollo de la idea de educación en el contexto de encierro aún sea joven y pueda compartir sus experiencias.

De igual modo, se propone a la Universidad Nacional de La Plata, ponga a disposición de estudiantes, investigadores y cualquier persona con genuino interés por el tema, la información sobre el diseño y los pormenores de la implementación del programa de cada uno de sus espacios académicos.

Finalmente, se sugiere se fomente el trabajo interdisciplinario en los programas de educación de esta naturaleza, favoreciendo la participación de pedagogos, trabajadores sociales, sociólogos, juristas, periodistas y todos aquellos que

deseen realizar aportaciones desde el área de conocimiento en el que estén formados o desde su conocimiento empírico en las materias relacionadas con tal problemática.

FUENTES DE CONSULTA

Bibliográficas

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata. Recuperado de: <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/adorno-theodor-educacion-para-la-emancipacion.pdf>
- Alexy, R. (2005). “Teoría del discurso y derechos constitucionales”, en *Teoría del discurso y derechos constitucionales*, Cátedra Ernesto Garzón Valdés 2004. México: Fontamara.
- Alexy, R. (2005). “Los derechos constitucionales y el sistema jurídico”, en *Teoría del discurso y derechos constitucionales*, Cátedra Ernesto Garzón Valdés 2004. México: Fontamara.
- Andrés, G. (2007). *Derecho penitenciario (Federal y estatal) Prisión y control social*. México: Flores.
- Baratta, A. (1991). ¿Resocialización o control social? En *El sistema penitenciario entre el temor y la esperanza*. México: Orlando Cardenas Editor.
- Barros, C. (2009). *La ejecución penal en América Latina a la luz de los derechos humanos, viaje por los senderos del dolor*. México: Porrúa.
- Barros, C. (2014). La prisión desde una perspectiva histórica y los derechos humanos de los presos. En *Antología de derecho penitenciario y derecho penal*. México: Instituto Nacional de Ciencias Penales.
- Bidart, J. (1993). *Teoría General de los Derechos Humanos*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM.
- Castillo, B. (2015). *Manual de derecho penitenciario*. México: Flores.
- CNDH. (2000). Guía y Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria. Derechos humanos de los reclusos en México. México: CNDH.
- Del Pont. (2005). *Derecho penitenciario*. México: Cárdenas Velasco Editores.
- Ferrajoli, L. (2001). *Derecho y razón, teoría del garantismo penal*. Madrid: Trotta.
- Ferrajoli, L. (2002). *Derechos y garantías, la ley del más débil*. Madrid: Trotta.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. (1968). *La pedagogía del oprimido*. ¿? Recuperado de: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>
- García, G. (2010). *Historia de la pena y sistema penitenciario mexicano*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- García, N. (2006). *El actual sistema penitenciario mexicano*. México: Sista.
- García, S. (1975). *La prisión*. México: Fondo de Cultura Económica, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3789/17.pdf>
- Guastini, Riccardo. (2001). *Estudios de teoría constitucional*. México: Fontamara.
- Madrazo, J. y Beller, W. (2000). *Consideraciones sobre el derecho a la educación y la educación superior en México, desde la perspectiva de los derechos humanos*. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Mendoza, E. (1977). *Estudio para el establecimiento de un sistema de educación abierta para adultos en reclusión*. México: Centro Escolar Venustiano Carranza.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Peláez, M. (2001). *Derechos de los internos del sistema penitenciario mexicano*. México: Cámara de Diputados. LVIII Legislatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Quintana, C. y Sabido, N. (2009). *Derechos humanos*. México: Porrúa.
- Zaffaroni, R. (Coord.). Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (1986). *Sistemas penales y derechos humanos en América Latina*. Buenos Aires: Depalma.

Artículos científicos

- Carrillo, I. (s, f). *El control social formal*. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Recuperado de: <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-facultad-derecho-mx/article/viewFile/28280/25547>

- Gándara, M. (2015, Marzo 13). Repensando los derechos humanos desde las luchas. En *Revista Culturas Jurídicas*, 1(2), 75-105. Recuperado de: <file:///F:/Tesis%20licenciatura/Cap%C3%ADtulo%20I%20Educaci%C3%B3n%20como%20derecho%20humano%20y%20fundamental/REPENSAR%20DH.pdf>
- Habermas, J. (2010, Mayo) El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos. En *Diánoia*, 64(55), 3-25. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/dianoia/v55n64/v55n64a1.pdf>
- Huenchiman, V., Bermejo, M. y Vázquez, M. (2013). El derecho a la educación en contexto de encierro en la normativa, y más allá de la norma: Experiencias de intervención educativa de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP. Reflexiones. En *Anales*. (43), 197-210. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/33726/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Martín, M. (2006). Conocer, manejar, valorar y participar: Los fines de una educación para la ciudadanía. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (42), 69-83. Recuperado de: rieoei.org/rie42a04.htm
- Méndez, M. (2006). Educación, control social y emancipación. En *Teoría y praxis*, (9), 105-120. Recuperado de: http://www.repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/2644/recurso_739.pdf?sequence
- Panchi, V. y Vega, V. (2017, Agosto). La experiencia de tutoría académica en el Bachillerato Universitario a Distancia de la UAEMéx, en los Centros de Prevención y Readaptación Social. En *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia UNAM*. (18). Recuperado de: <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/?articulo=la-experiencia-de-tutoria-academica-en-el-bachillerato-universitario-a-distancia-de-la-uaemex-en-los-centros-de-prevencion-y-readaptacion-social>
- Scarfó, F. y Aued, V. (2012). *El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho*

- humano en contextos de la cárcel*. GESEC. Recuperado de: www.cmv-educare.com/wp.../aportes-educacion-en-carceles-scarfo-aued-gesec.docx
- Scarfó, F. Inda, M. y Dappello, M. (s, f). *Formación en educación en contextos de privación de la libertad desde una perspectiva de Derechos Humanos*. GESEC. Recuperado de: www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/01/doctrina37395.pdf
- Solís, B. (s, f). *Evolución de los derechos humanos*. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3100/9.pdf>
- Thezá, M. (2011). La naturaleza con derechos: de la filosofía a la política. En *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 10(29), 479-485. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v10n29/art22.pdf>
- UNICEF, UNESCO. (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. Recuperado de: https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf
- Vásquez, C. (s, f). *Deserción en Educación a Distancia en Educación Superior*. Recuperado de: http://repositoral.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2335/1/11_22.pdf
- Vázquez, M. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. En *Latinoamérica, Revista de Estudios Latinoamericanos*, 93-124. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/latinoam/n60/n60a4.pdf>

Hemerográficas

- Redacción Estado de México. (2016, Mayo 17), UAEM dará clases a distancia de bachillerato en penal de Santiaguito, Lerma, Otumba, Texcoco, Tlalnepantla, Ecatepec y Zinacantepec, en *Estado de México Noticias*. Recuperado de: <https://estadodemexico.com.mx/uaem-dara-clases-a-distancia-de-bachillerato-en-penal-de-santiaguito-lerma-otumba-texcoco-tlalnepantla-ecatepec-y-zinacantepec/>

Redacción Voces por la justicia. (2016, Noviembre 15). Tres décadas del programa universitario en cárceles. En *Voces por la justicia*. Recuperado de: www.vocesporlajusticia.gob.ar/la-educacion-carceles-una-herramienta-vida/

Servicio Penitenciario Bonaerense. (2011, Febrero 15). UNLP: Iniciaron la carrera de derecho 114 presos bonaerenses. En Servicio Penitenciario Bonaerense Noticias. Recuperado de: <http://www.spb.gba.gov.ar/site/index.php/unidad-01-olmos/209-unlp-iniciaron-la-carrera-de-derecho-114-presos-bonaerenses>

Tesis

Cirilo, A. (2014). *La educación en las prisiones de México. Antecedentes históricos y la formación del en valores en la propuesta del MEVyT penitenciario*. Recuperado de: digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/tesis/handle/123456789/28070

Scarfó, F. (2011). Estándares e indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en las cárceles. Universidad Nacional de La Plata. La Plata.

Sitios web

Dirección General de Prevención y Reincursión Social. (2014). *Modelo de educación penitenciaria*. Recuperado de: http://dgprs.edomex.gob.mx/area_educativa

Dirección General de Prevención y Reincursión Social. (2014). *Penitenciaría Modelo*. Recuperado de: http://dgprs.edomex.gob.mx/penitenciaria_modelo

ECOSOC. (s, f). *Observaciones generales aprobadas por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Recuperado de: https://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CESCR/00_1_obs_grales_Cte%20Dchos%20Ec%20Soc%20Cult.html

INEA. (2010). *Programas estratégico penitenciario*. Recuperado de: http://edomex.inea.gob.mx/programas_estrategicos_penitenciario.php

- INEGI. (2015). *Número de habitantes*. Recuperado de:
<http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mex/poblacion/>
- JURSOC. (s, f). *Programa de educación en contexto de encierro*. Recuperado de:
<http://www.jursoc.unlp.edu.ar/p-e-c-e>
- JURSOC. (s, f). *Programas de estudio*. Recuperado de:
<http://www.jursoc.unlp.edu.ar/alumnos-n/programas-de-estudio>
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. (2017). *Educación en Contextos de Encierro. Acerca del área*. Recuperado de:
http://www.me.gov.ar/curriform/edpen_acerca.html
- ONU. (2017). *El sistema de las Naciones Unidas*. Organigrama. Recuperado de:
http://www.un.org/es/aboutun/structure/pdf/unchart_11x17_sp_color.pdf
- ONU. (s, f). *Los órganos de derechos humanos*. Recuperado de:
<http://www2.ohchr.org/spanish/bodies/>
- UAEMéx. (2017). *Bachillerato Universitario a Distancia (BUAD)*. Recuperado de:
<http://campusvirtual.uaemex.mx/prepaenlinea/#acercaBUAD>
- UNESCO. (2017). *Declaración de Buenos Aires*. UNESCO. Recuperado de:
<http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Buenos-Aires-ES-2017.pdf>
- UNLP. (s, f). *Historia de la Universidad Nacional de La Plata*. Recuperado de:
<https://www.unlp.edu.ar/historia>

Legislación

- Carta de la Organización de los Estados Americanos*, 1948.
- Conjunto de Principios para la Protección de Todas las Personas Sometidas a Cualquier Forma de Detención o Prisión*, 1998.
- Constitución Federal de la República Argentina*, 1994.
- Constitución Política del Estado Libre y Soberano de México*, 1995.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 1917.
- Constitución de la Provincia de Buenos Aires*, 1994.
- Convención Americana sobre Derechos Humanos*, 1969.
- Convención sobre los Derechos del Niño*, 1989.

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, 1979.

Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, 1962.

Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, 1948.

Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948.

Ley 12.256 de Ejecución Penal Bonaerense, 2011.

Ley 13.688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007.

Ley 26.206, Ley de Educación Nacional, 2006.

Ley 24.660, Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, 1996.

Ley 26.695, 2011.

Ley de Educación del Estado de México, 2011.

Ley de Ejecución de Penas Privativas y Restrictivas de la Libertad, 1986.

Ley General de Educación, 1993.

Ley Nacional de Ejecución Penal, 2016.

Ley para la Coordinación de la Educación Superior, 1978.

Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales, 1966.

Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1998.

Reglas Mínimas de Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos, 1957.

Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores, 1985.

Otros

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2011). *Informe sobre los derechos humanos de las personas privadas de libertad en las Américas*.

Recuperado de: <https://www.oas.org/es/cidh/ppl/docs/pdf/ppl2011esp.pdf>

INEA. (2013). *Educación para adultos en contextos de encierro*. Presentación.

Recuperado de:

www.inea.gob.mx/colaboracion/asuntos.../Educacion_adultos_contextos_encierro.pdf

INEGI. (2016). *Censo Nacional de Gobierno, Seguridad Pública y Sistema Penitenciario Estatales 2015*. Recuperado de: internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod.../702825080761.pdf

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2015). *Sistema Nacional de Estadística sobre Ejecución de la Pena*. Recuperado de: www.jus.gob.ar/media/3191517/informe_sneep_argentina_2015.pdf

UAEMéx. (2012). *Gaceta Universitaria*. Recuperado de: http://web.uaemex.mx/gaceta/pdf/gacetitas2012/EXTRA_noviembre_2012.pdf#page=70

UAEMéx. (2016). *4° Informe Dr. Jorge Olvera García*. Recuperado de: web.uaemex.mx/4informe1317/