



Universidad de la República

Facultad de Psicología

Sistematización, análisis y reflexión a partir de la participación en un grupo de estudio en cárcel de mujeres.

Trabajo final de grado de la Licenciatura en Psicología

Joaquín Amorena De Cola, 4.251.108-9

Montevideo, Mayo 2019.

Tutora: Prof. Agr. María Ana Folle Chavannes

Revisora: Prof. Adj. Rossana Blanco Falero

Si es cierto que allá en el cielo no hay gente pobre y no hay guerra,

¿Como podremos hacer pa' que haya cielo en la tierra?

¿Como podremos hacer pa' que haya cielo en la tierra?

Unos dicen que rezando pa' quel destino se tuerza,
otros gritan a las armas que hay que hacerlo por la fuerza,
otros gritan a las armas que hay que hacerlo por la fuerza.

Pero lo que nadie dice es que esté bien lo que está,
Que el hombre viva del hombre y el hambre en campo y ciudad,
Que el hombre viva del hombre y el hambre en campo y ciudad.

Y yo los miro a mis hijos pura vida e inocencia,
pensando cuando vendrá el milagro o la violencia,
pensando cuando vendrá el milagro o la violencia.

Si es cierto que allá en el cielo no hay gente pobre y no hay guerra,

¿Como podremos hacer pa' que haya cielo en la tierra?

Angustia, Tabaré Etcheverry

Índice

- Introducción.....5
- Primer Apartado: Construcción de una mirada: el actuar ético.....6
 - A modo de presentación... pensares y sentires sobre el castigo y el encierro.....6
 - Algunos decires acerca del conocimiento y la forma en que lo construimos.....8
 - ¿Desde donde me posiciono y cuales son las experiencias que me involucran con dicho tema?9
- Segundo Apartado: Apuntes teóricos que sostienen la experiencia y habilitan la reflexión.
 - La Cárcel o Lo Carcelario: apuntes sobre el sentido de la prisión.....10
 - una contextualización histórica.....10
 - Algunos apuntes para tener presente sobre la cárcel en Uruguay.....14
 - La Educación o Lo Educativo como práctica social.....17
 - Educación y Cárceles.....19
 - Lo educativo en el marco de las prácticas rehabilitatorias.....19
 - Algunos apuntes previos sobre los discursos “Re” 19
 - Ahora sí, lo educativo en el marco de las prácticas rehabilitatorias.....20
 - La educación como práctica de la Libertad.....21
- Tercer Apartado: La multiplicación de Sentidos: Procesos educativos en cárceles24
 - Experiencia en el Grupo de estudios en “Cárcel de Mujeres” (sin hijos).....24

- Reflexiones a partir de la experiencia en el grupo de estudio en cárceles.....26
 - El encuentro de -al menos- dos discursividades..... 26
 - Las características de la propuestas..... 27
 - Los (previstos) imprevistos..... 28
 - Lo singular de estudiar o devenir estudiante en el marco de un Centro de Rehabilitación.....28
 - Los “espacios de encuentro” y la producción de sentidos.....30
 - Resignificación de la temporalidad.....32
 - Dos tensiones para tener presente.....36
 - La cooptación y el encargo, la propagación de la lógica carcelaria.....36
 - Entre la relación de la educación y reincidencia, otro encargo.....36
- A modo de cierre.....37
- Referencias..... 38

Introducción

El presente es un trabajo de sistematización, análisis y reflexión, acerca de las implicancias y sentidos de los procesos educativos que se desarrollamos en las cárceles; el mismo surge principalmente a partir de mi participación en un colectivo de estudiantes con las que conformamos un grupo de estudio en la cárcel de mujeres. Esta experiencia la articulo con algunas nociones teóricas y le sumo otras experiencias como forma de complementar el enfoque.

El trabajo cuenta con tres grandes apartados. En el primero realizo una introducción a partir de la construcción de la mirada desde la que me posiciono para escribir y enfocar el trabajo. En el segundo aporto algunas nociones teóricas sobre el sentido de la cárcel y la relación entre cárcel y educación. En el tercer apartado comparto algunos aspectos de experiencia en el grupo de estudios en cárceles e introduzco algunas lineas de análisis y reflexión a partir de dicha experiencia.

Primer Apartado

Construcción de una mirada: el actuar ético

El primer apartado del trabajo consta de tres partes, en la primera, “A modo de presentación... pensares y sentires sobre el castigo y el encierro” invito a reflexionar acerca del castigo, el encierro y las prisiones a modo de entrada a la lectura general del trabajo. Luego con “algunos decires acerca del conocimiento y la forma en que lo construimos” comparto algunas ideas acerca de la objetividad, la ciencia y el conocimiento; y en “¿Desde donde me posiciono y cuales son las experiencias que me involucran con dicho tema?” intento que comprendan las lectoras el lugar desde donde me posiciono al abordar la temática que nos ocupa.

A modo de presentación... pensares y sentires sobre el castigo y el encierro

Cuando abordo la temática del encierro, las prisiones y lo carcelario, hay algunas “grandes preguntas” que me recorren; preguntas que más que una respuesta intentan generar un horizonte de sentido; que muestran de alguna manera el lugar desde el cual me posiciono al acercarme a estas problemáticas. Preguntas y reflexiones que suenan algo ingenuas, quizás; pero que intentan no naturalizar cierto orden de cosas; y qué más que respuestas concretas buscan generar nuevas reflexiones y nuevas preguntas...

¿Qué sentido tiene la prisión? ¿Tiene algún sentido?

¿Por qué continuar contribuyendo a la lógica carcelaria en lugar de diseminarla?

¿Por qué seguir construyendo cárceles (y cada vez más grandes)?

¿Por qué seguir sosteniendo el sistema carcelario?

¿Cómo que gente encerrada?

¿Es posible lograr una forma de regularnos socialmente que no sea por medio del encierro de otros? ¿Como sería un lugar sin cárceles? ¿Sería posible?

Me pasa que la idea de que castigar con el encierro a quienes nos portamos mal contribuye a que los que se portan bien vivan en paz, en armonía o más felices, me resulta tan absurda que me asombra y me deja pasmado... y pensar que dicha práctica tiene que ver con lo justo o con la justicia me hace reflexionar en que he crecido confundido; pensando en que lo justo

era en realidad lo injusto y que mi horizonte entonces no es la justicia sino la injusticia... Me asombra... me asombra que no “paremos el mundo” como exigía Mafalda, pero no para bajarnos sino para reflexionar en silencio, ¿Y si nos diéramos otra forma de vida?

¿O es cierto que la miseria humana forma parte de nuestra esencia?

¿Que sentirá un niño a la que le contamos que a los grandes que se portan mal las encerramos en jaulas? Creo que hay muchas que se “bajarían” con el mundo andando... pero claro, primero los llevamos al zoológico para que se vayan haciendo a la idea y luego una cosa lleva a la otra y así... de a poco nos vamos acostumbrando...

Me asombra sí... será por la idea del Castigo... ya la idea del castigo es bastante rebuscada, el castigo corrector, ¿o redentor? De ahí también el tema de la letra... la letra con sangre entra... ¿Tendrá que ver con cierta gratificación que se encuentra en el sometimiento de la otra? ¿Como una forma de sentirse vive y escapar así de la angustia que ciertas veces genera el encontrarse con una misma?

Entonces: ya la idea del castigo, solita, deja una sensación desagradable; pero para peor se nos ocurrió que la forma del castigo tenía que ser el encierro... ¿En serio?

... y luego el pensar en los lugares y las formas en que encerramos a la gente... ¿no es suficiente con el encierro? No, evidentemente no...

Me asombra, pero más me asombra y me indigna ver a quienes se castiga y a quienes no, “igualdad ante la ley” más que principio, final... y ni si quiera... y luego que si derecho penal de acto o si derecho penal de autor... que difícil que resulta pensar con claridad; ¿Será que se puede hacer algo? ¿Qué?

Algunos decires acerca del conocimiento y la forma en que lo construimos

A partir de la modernidad se bifurca la filosofía en dos direcciones, en dos grandes sistemas que van a producir dos formas diferentes de pensar y de entender el mundo; una es conocida como “a analítica da verdade” y hace de la filosofía una teoría del conocimiento preocupándose por discutir y establecer las condiciones para un verdadero conocimiento, entendiéndolo como sinónimo de conocimiento científico; y confundiendo el conocimiento verdadero con el empleo del procedimiento y método de la ciencia (Kastrup, 1993), adjudicándole cierta pureza a estos procedimientos y a la objetividad con la que son utilizados; como si no fueran través de ellos como producimos cierta forma de conocimiento y no otra. En el método científico va a ser muy importante la observación, pero esta nunca es “pura”; lo que observemos siempre va a estar enmarcado dentro de las teorías que nos permiten inteligir lo que vemos.

Otro camino es tomado por “a ontología do presente” que hace de la filosofía un pensamiento sobre el tiempo; tomándolo como una sustancia que constituye lo real y que por tanto puede ser transformado (Kastrup, 1993); al introducir la temporalidad como parte intrínseca del ser comienza a aplicar el tiempo a las categorías, constituyéndose como una crítica de todas las categorías invariantes, intentando ir más allá de ellas. Dentro de los autores que toman este sentido Bergson propone la duración no como un atributo de los objetos sino como el modo de ser de lo real (Citado en: Kastrup, 1993); proponiendo a la intuición como una forma de experiencia capaz de incorporar a la duración como parte ontológica de lo real.

A partir de esta última línea de pensamiento es que va a surgir una otra forma de concebir los procesos de producción de conocimiento, perspectiva en que se van a basar los métodos cartográficos para buscar pistas que nos acerquen a los procesos de subjetivación (Passos E. Kastrup V y Escóssia L, 2015); esta concepción tiene que ver con asumir que no hay un conocimiento neutral u objetivo. No es posible un observador imparcial que “da cuenta” de una realidad que “está ahí”; los “datos” no están ahí para que el investigador los registre como un “intermediario imparcial”, sino que estos son producidos por él (Passos et al. 2015), la información registrada se construye, en tanto para realizar una investigación tomamos decisiones, teóricas y metodológicas que hacen que el foco esté puesto en algunos lugares y no en otros; que hacen que tomemos en cuenta algunas voces y no otras; entonces, al producir conocimiento damos cuenta de un recorte, de una mirada desde determinado lugar, con determinado campo conceptual y es necesario tener esto en cuenta. Siempre tomamos decisiones y es una opción ética intentar dar cuenta de estas y trabajarlas. En este sentido, es en el del trabajo de las implicaciones, que se entiende la validez del conocimiento más que de la objetividad que se intente obtener.

¿Desde donde me posiciono y cuales son las experiencias que me involucran con la temática?

A veces no resulta fácil encontrar un principio; como todos es arbitrario (es uno dentro de otros posibles); y lo ubico a partir de mediados del año 2017 cuando integro como delegado del Centro de Estudiantes Universitario de Psicología (CEUP) la "Comisión Cogobernada, a los efectos de estudiar la adecuación curricular de las cursadas para la población privada de libertad"; dicha integración me permite un acercamiento a la temática de forma "teórica" digamos, ya que no logré en ese momento tener un acercamiento a quienes estudiaban psicología desde la cárcel.

A principios de 2018 me integro a un grupo/colectivo de estudiantes con las cuales fuimos periódicamente a estudiar y acompañar en el estudio a mujeres que cursaban la Licenciatura en Psicología desde la Cárcel. Al mismo tiempo mantuvimos encuentros en los cuales intentábamos reflexionar y trabajar sobre las afectividades que nos producía la practica que veníamos desarrollando y fuimos compartiendo lecturas y estudio sobre la temática...

Esta vez era la segunda que entraba al Centro Nacional de Rehabilitación (CNR). Pero la verdad es que que ni yo era yo, ni el CNR era el CNR, pero a fuerza del principio de identidad no dejo de reconocernos... La cuestión es que allá por el 2009, como forma de trabajar el Rol del Psicólogo, en Taller de primero fuimos al Centro Nacional de Rehabilitación (que era en su momento "una cárcel modelo para hombres") a realizar una entrevista a la psicóloga que trabajaba allí... más adelante, vinculado a lo carcelario identifico el trabajo realizado desde la Comisión "No a la baja" del Centro de Estudiantes y de la Federación... y trabajos académicos vinculados a las medidas socio educativas como alternativa al encierro de adolescentes; vinculado al encierro pero en otro tipo de instituciones (con muchos puntos en común) participo en el proyecto de radio comunitaria Vilardevoz desde diferentes lugares.

¿Por qué trabajar en la cárcel? Es una pregunta que me he hecho varias veces, pero con la que no dejo de reencontrarme.

Elijo trabajar en cárceles porque siento que es un lugar que sintetiza una cantidad de injusticias y pobrezas, de mucha soledad y dolor; y al mismo tiempo es un lugar de resistencias, de múltiples resistencias en las que día a día se construye y reproduce la vida, es un lugar en el que hay muchas voces que tiene mucho que decir y siento que desde mi lugar de estudiante de psicología tengo algo para portar en este sentido, mucho por aprender y el deseo de aportar en la construcción de puentes entre un "afuera" y un "adentro", con la ilusión de que cada vez ese

adentro sea menos cárcel de lo que es y ese afuera menos excluyente y más posibilitador de formas diversas de convivencias.

Cuando me pregunto de donde viene mi sensibilidad para con la temática de la cárcel pienso en mi historia familiar y recuerdo múltiples historias que me acompañaron una y otra vez, entre mate y mate, por las que fui conociendo relatos de una historia de sufrimiento, no solo de quien sufre la cárcel desde “adentro” sino también del dolor familiar que genera para quienes están “afuera”; historias de dolor, de búsquedas, de visitas y (felizmente) de reencuentros...

Segundo Apartado:

Apuntes teóricos que sostienen la experiencia y habilitan la reflexión:

En el presente apartado voy a introducir algunas nociones teóricas que enmarcan y enriquecen la experiencia sobre la que se basa el trabajo; estas nociones teóricas comprenden dos ámbitos: por un lado lo carcelario; el intento de dar un sentido a la cárcel y a su permanencia en el tiempo; apuntando algunas notas sobre cambios que se han ido llevando a cabo en las cárceles Uruguayas. Por otro lado ubico a lo educativo como práctica social y dimensiono la importancia que esta tiene en nuestra constitución como sujetos.

A partir de estos dos grandes ejes introduzco algunos aspectos específicos de la educación en cárceles y presento algunas nociones sobre la educación en el marco de las prácticas rehabilitatorias contraponiéndola a la educación desde una perspectiva crítica o la educación como práctica de la libertad, incluyendo en esta a la perspectiva de la educación como derecho.

La Cárcel o Lo Carcelario: apuntes sobre el sentido de la prisión

una contextualización histórica

La construcción de la cárcel moderna está contextualizada en el marco de un conjunto de prácticas que modificaron las formas de relacionamiento y las costumbres sociales en un intento por *civilizar* las formas de ser y de estar en el mundo. En Uruguay estas modificaciones se fueron produciendo en busca de despojar un conjunto de prácticas asociadas a una sensibilidad “bruta”, “bárbara” e intentando establecer una nueva sensibilidad civilizada. Estas transformaciones fueron estudiadas y descritas por Barrán (2011); la forma de castigar y la relación que se generaba con el sufrimiento se fueron modificando poco a poco. El “espectáculo” público ejemplarizante en el cual se descuartizaba, mutilaba y torturaba a personas se fue retirando de la vía pública, de la plaza pública, dejándose de lado también las caravanas “de los reos” rumbo a ser condenados. Poco a poco el castigo pasó a ejercerse sin tanta exposición, de forma “privada” en grandes establecimientos y de manera sistemática.

El sistema carcelario se sostiene sobre un entramado complejo de significaciones. En este sentido se produjo una discursividad desde la que se generó (y se genera) el sentido de que *el castigo es para todos igual*, generando de esta manera cierto aire de justicia que acompaña y justifica la existencia las prisiones. Esta noción afirma Foucault (2006) se introdujo en la legislación carcelaria que se construyó a partir de los siglos XVIII y XIX definiendo como función

general de la sociedad el poder de castigar, ejercido hacia todos los ciudadanos por igual; pero, apunta el autor, que al hacer de la detención la pena por excelencia “esa nueva legislación introduce procedimientos de dominación característicos de un tipo particular de poder” (p. 233), haciendo referencia a las disciplinas; el saber disciplinar y lo que este va a producir, en tanto disciplinamiento de los cuerpos como de las “almas”.

El funcionamiento de la cárcel se va a caracterizar por una *doble arbitrariedad*.

La “arbitrariedad interna” en cuanto a cómo se desarrolla el proceso y la pena y al tipo de vínculos que se generan en los establecimientos penitenciarios; a partir de las sanciones a nivel micro y de la libertad anticipada y la redención de pena a nivel macro. Tanto la libertad anticipada como las penas cotidianas que se establecen van a funcionar como forma de persuadir a la persona “privada de libertad” de comportarse de manera correcta generando de lo contrario un sistema de castigos, “toda esa arbitrariedad que los códigos modernos le han retirado al poder judicial, la vemos reconstituirse, progresivamente, del lado del poder que controla y administra el castigo” (Foucault 2006, p. 250), a la hora de individualizar la aplicación de la pena “unos vigilantes, un director, un capellán o un maestro son más capaces de ejercer esta función correctiva que los que detentan el poder penal” (p. 250), en este sentido una de las tantas paradojas que encontramos en la forma prisión es que si bien es esta que está destinada a aplicar las leyes y a enseñar a respetarlas desarrolla su funcionamiento sobre el modo de abuso de poder...

De forma complementaria funciona una “arbitrariedad externa” expresada por medio de la *selectividad* con que actúa el sistema penal y carcelario; al decir de Zaffaroni “no están en la cárcel todos lo que cometen delitos, sino los que son vulnerables al poder punitivo” (Clarín, 2008, p. 1) , en tanto que hay una distancia entre “la igualdad ante la ley” sobre la que se basa el sistema y a quienes afecta la aplicación de la Ley; como escribió Orwell, “todos los animales son iguales, pero algunos animales son más iguales que otros”... es que la delincuencia no es solo una cuestión de ilegalismos:

Sería hipócrita o ingenuo creer que la ley se ha hecho para todo el mundo en nombre de todo el mundo; que es más prudente reconocer que se ha hecho para algunos y que recae sobre otros; que en principio obliga a todos los ciudadanos pero que se dirige principalmente a las clases más numerosas, y menos ilustradas. (Foucault, 2006, p. 281)

¿Como se lleva a cabo la selectividad? Esta opera por medio de la figura del delincuente, figura que es una construcción histórica identificable; una cosa son los ilegalismos, no cumplir la Ley, y otra cosa es ser un delincuente; el aparato penitenciario, con su tecnología:

efectúa una curiosa sustitución: realmente recibe un condenado de manos de la justicia; pero aquello sobre lo que debe aplicarse no es naturalmente la infracción, ni aun exactamente el infractor, sino un objeto un poco diferente, y definido por unas variables que al menos al principio no estaban tomadas en cuenta por la sentencia, por no ser pertinentes sino para una tecnología correctiva. Este personaje distinto, por quien el aparato penitenciario sustituye al infractor condenado, es el delincuente. (p. 255).

En dos sentidos es que la prisión crea delincuentes; en un sentido “por el tipo de existencia que hace llevar a los detenidos: ya se los aisle en celdas, o se les imponga un trabajo inútil, para el cual no encontrarán empleo” (p. 270), provocando que muchas de las personas que pasan por las cárceles vuelvan a ella; pero también los fabrica en el sentido de que las “ha introducido en el juego de la ley y de la infracción, del juicio y del infractor, del condenado y del verdugo, la realidad incorpórea de la delincuencia que une los unos a los otros y, a todos juntos” (p. 258).

En la creación de la figura del delincuente va a jugar un papel importante “lo biográfico”; la construcción de “perfiles”, que van a generar la construcción del “criminal” más allá, o menos acá, del crimen. Más que su acto va a ser su trayectoria vital lo que va a caracterizar al delincuente, “el castigo legal recae sobre un acto; la técnica punitiva sobre una vida” (p. 255), la observación del delincuente entonces, va a sobrepasar al acto del delito para buscar las causas de su crimen en “la historia de su vida, bajo el triple punto de vista de la organización, de la posición social y de la educación” (p. 255). La importancia entonces de la introducción de lo biográfico, va a estar pautada en tanto que:

Detrás del infractor al cual la investigación de los hechos puede atribuir responsabilidad de un delito se perfila el carácter delincuente cuya lenta formación se ha demostrado por una investigación biográfica. La introducción de lo “biográfico” es importante en la historia de la penalidad. Porque hace existir al “criminal” antes del crimen y, en el límite, al margen de él. (Foucault 2006, p. 256)

Junto con la figura del delincuente se construye el discurso de la peligrosidad; se va a comenzar a decir, “cuidado: un delincuente”, aunque no en acto, en potencia; generando así la noción de los sujetos peligrosos, noción que de acuerdo con Foucault (2006) va a generar un punto de unión en el que el discurso penal y el psiquiátrico disuelven sus fronteras. Asociado con esto, se produce la maquinaria de la estigmatización. Una vez establecidas las características de “las delincuentes”, y asociadas estas sujetas como peligrosas se difunde la imagen del miedo, que recae sobre las mismas personas, generando lugares estancos de los que no va a ser fácil salirse y justificando las acciones judiciales y policíacas en nombre de la seguridad:

a esto se agregaba una larga maniobra para imponer al concepto que se tenía de los delincuentes un enfoque bien determinado: presentarlos como muy cercanos, presentes por doquier y por doquier temibles. Es la función de la gacetilla que invade una parte de la prensa y que comienza por entonces a tener sus periódicos propios. La crónica de sucesos criminales, por su redundancia cotidiana, vuelve aceptables el conjunto de los controles judiciales y policíacos que reticulan la sociedad. (2006, p. 292)

Otra paradoja que encontramos es que al tiempo que se hace un llamado a la precaución ante la presencia por doquier de delincuentes, la misma prensa va a intentar demostrar que estos delincuentes pertenecen a un mundo alejado, que nada tiene que ver con la realidad cotidiana y familiar; al igual que ironizaba la Mogijata en el cuplé de “los menores”, nada tienen que ver con la realidad, bajaron de una nave espacial...

Quizá como afirma Foucault (2006) “haya que darle la vuelta al problema y preguntarse de qué sirve el fracaso de la prisión” (p. 277), más allá del objetivo explícito de “rehabilitar¹” a quienes cometen delitos, la cárcel tiene una función social más profunda, que pasa no por suprimir los delitos e integrar a quienes los cometen a la sociedad sino que ejerce la función de organizar las transgresiones de la leyes; por medio de la penalidad se ejerce un control sobre los ilegalismos, se establecen límites de tolerancia y se ejerce poder (Foucault, 2006):

El circuito de la delincuencia no sería el subproducto de una prisión que al castigar no lograría corregir; sería el efecto directo de una penalidad que, para administrar las prácticas legalistas, introduciría algunas en un mecanismo de “castigo-reproducción” del que la prisión formaría uno de los elementos principales. (p. 283)

En este sentido es que se puede hablar de una *justicia de clase*, porque la forma de administrar los ilegalismos va a formar parte de los diferentes mecanismos de dominación que como afirma Machado (2012) son parte “de las herramientas de control social que posee el Estado y que, junto con la policía, el ministerio fiscal y jurisdicción penal, se ocupa de regular y sancionar los diferentes ilegalismos” (p. 128).

Algunos apuntes para tener presente sobre la cárcel en Uruguay:

Con el paso del tiempo los fines de las cárceles han ido cambiando (al menos los enunciados); a principios del siglo XIX en nuestro país el objetivo de la prisión era que los acusados esperaran su sentencia y no escaparan; cambiando hacia fines del siglo la concepción del castigo y la pena, dejando atrás los castigos corporales (públicos) e incorporando a la

1 Ver “Algunos apuntes previos sobre los discursos “Re””: Pág. 19

privación de libertad como forma de castigo (Pastorín, 2016). A lo largo del siglo XX se introdujo la noción de rehabilitación como uno de los grandes objetivos del sistema penitenciario.

En diferentes niveles el sistema carcelario se ha ido modificando, tanto en las leyes que lo organizan y diagraman como en las instituciones que lo van sosteniendo. Muchos de estos cambios acompañan críticas que se le han hecho a la institución por no lograr cumplir con sus objetivos. Para este trabajo me limitaré a mencionar algunos de los cambios más relevantes de las últimas décadas a partir del informe del Ministerio del Interior 2011 sobre buenas prácticas penitenciarias.

A partir del año 1995 se produce un incremento sostenido y progresivo de la población carcelaria a partir de la Ley de Seguridad Ciudadana que crea nuevas figuras delictivas y agravantes. Cabe resaltar que la sensación de “seguridad” no va en paralelo con la cantidad de personas privadas de libertad ya que entre 1988 y 2014 fuimos el país con el mayor índice de prisionalización de sudamericana (Pastorín, 2016), y no por esto el tema de la “inseguridad” estuvo por fuera de la agenda política. En 2003 se crea la figura del Comisionado Parlamentario como un órgano de promoción y protección de los derechos de las personas privadas de libertad. La situación de las prisiones se reconocía como inhumanas.

A partir del año 2005 en el que asume el Frente Amplio al gobierno se dan una serie de cambios en lo que respecta a la legislación referente a las cárceles. En ese año se declara el “estado de emergencia humanitaria” para todas las cárceles del país aprobándose la ley conocida como de Humanización y Modernización del Sistema Penitenciario; se estableció una disposición excepcional de excarcelaciones anticipadas como forma de descongestionar el sistema. Al mismo tiempo se estableció la redención de pena por trabajo y estudio, y se genera una bolsa de trabajo para las personas liberadas. Se previó un régimen de prisión domiciliaria y se modificó el régimen de libertad anticipada.

En el año 2010 se aprobó la ley “de Emergencia Carcelaria” con la que se aportó una “ingente cantidad de recursos” para el mejoramiento de las condiciones de vida en la cárceles. Aprobándose también una modificación considerable por medio de la cual se crea un “escalafón civil” para que la administración interna de las cárceles no esté a cargo exclusivamente de policías. En el mismo año el control perimetral de las cárceles pasó a manos del Ministerio de Defensa y como parte de la reforma penitenciaria se crea el Instituto Nacional de Rehabilitación con las ideas de:

Promoción del trabajo como eje del tratamiento de habilitación- rehabilitación. La reducción del ocio y la conveniencia de utilizar el tiempo de privación de libertad para la superación de desbalances de inicio, en

el acceso educativo y de formación laboral que tienen las personas privadas de libertad, se ha constituido en uno de los ejes vertebrales de la reforma penitenciaria

En 2018 (contra todas las recomendaciones sobre no crear “mega cárceles”) se abrió una cárcel en modalidad PPP para 1800 reclusos. Actualmente se está discutiendo a nivel parlamentario el pasaje del sistema a la órbita del Ministerio de Educación y Cultura.

Los cambios mencionados producen modificaciones en diferentes niveles de la organización del sistema penitenciario; dado que son cambios recientes es difícil visualizar el alcance que pueden llegar a tener y los sentidos que se comienzan a producir a partir de estas modificaciones.

Algunas preguntas que me generan estos cambios tienen que ver con los efectos que provocan y los sentidos que se construyen. ¿De que forma juega en los procesos educativos el sistema de redención de pena? ¿Que sentidos se le atribuyen a los procesos educativos a partir de esta modificación?. Otro de los aspectos que cambia a partir de la figura “operador penitenciario” es el relacionamiento cotidiano al interior de la cárcel, ¿Como se construyen los vínculos dentro de la cárcel a partir de la existencia del “escalafón civil”? A partir de la incorporación del operador penitenciario, se separa de la figura del policía la tarea represiva, dejando para las operadoras penitenciarias otras tareas, ¿Que cambios genera este movimiento en los vínculos y en la cotidianeidad de la cárcel?

La Educación o Lo Educativo como práctica social

La definición de la educación o de lo que implican los procesos educativos tiene diversas formas de abordaje. No es mi intención en este trabajo realizar un estudio exhaustivo en este sentido sino establecer algunas nociones que aporten como marco de referencia y que interactúen con la experiencia del grupo de estudios en cárceles² a partir de la cual surge el presente trabajo.

La educación puede ser comprendida de forma amplia como una “práctica social intencionada y reflexiva, que comprende procesos de enseñanza y aprendizaje, en torno a ciertos conocimientos y saberes, contextualizados histórica, política e institucionalmente, que suponen procesos de socialización y subjetivación particulares” (Kouyoumdjian y Poblet, 2010, p. 231), a continuación ingresaré en algunas ideas presentes en esta definición para profundizar sobre ellas.

En una dimensión macro, la educación es una acción ejercida mediante un conjunto de prácticas e instituciones sociales por las generaciones adultas de una sociedad sobre quienes aún no han alcanzado la madurez para la vida social, como forma de socializar a la nueva generación; desarrollando así la función de reproducción social; reproducción que no se ejerce de forma neutra o aséptica sino que viene impregnada de ciertas concepciones, valorizaciones, formas de entender, producir y reproducir las relaciones sociales que son arbitrarias.

Según visualizan Bourdieu y Passeron (1996) en las prácticas educativas se da una doble arbitrariedad cultural; una porque la comunicación pedagógica se basa sobre el poder arbitrario impuesto por las relaciones de fuerzas de las clases sociales; y otra porque por medio de la acción pedagógica se imponen e inculcan ciertos significados, se trasmite lo digno de ser transmitido para quien establece la comunicación pedagógica; siguiendo a los autores esta comunicación pedagógica que es arbitraria a su vez se lleva a cabo por intermedio del ejercicio de violencia simbólica, definida como todo “poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza” (p. 44), en este sentido continúan los autores, toda acción pedagógica “es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (p. 45).

Al mismo tiempo, si nos enfocamos en los procesos de socialización y subjetivación, los procesos educativos tienen un papel fundamental en la constitución de individuos humanos integrados a una cultura; Acín (2009) va a mencionar tres funciones de la educación que van a posibilitar el “constituirse o no en un sujeto social identificable como miembro de su grupo y su cultura y también la de formar su identidad y construir su proyecto histórico personal a través de la

² Ver “Experiencia en el Grupo de estudios en “Cárcel de Mujeres” (sin hijos)” Pág. 24

individuación” (p. 3), estas tres funciones son la socialización, la función social y la psíquica, por medio de las cuales el individuo se humaniza, se convierte en un sujeto miembro de una sociedad y una cultura y se constituye como sujeto social en las relaciones sociales desarrollando una identidad singular.

Los procesos educativos van a tener una importancia fundamental en “la construcción de una oferta de filiación simbólica del sujeto que posibilita la inscripción del nuevo o del recién llegado en el territorio de lo común, del espacio público (Acín, 2009, p. 3); por medio de la educación se habilita que el individuo entre en el mundo, haga suyo las principales interrogantes y las respuestas que se han dado a dichos interrogantes incorporando las suyas propias; en este sentido se visualiza la dimensión política de la educación, en tanto forma de distribuir la herencia cultural y de compartir el saber acumulado para que cada una elija que hacer con él.

La educación entonces es una práctica social y como tal es ambigua, contradictoria... hay diferentes formas de concebirla y diferentes usos adjudicados; es al mismo tiempo una manera de reproducir las formas de vidas establecidas y la puerta de entrada que tienen los sujetos al espacio comunitario, a lo construido histórica y socialmente; esto lo va a expresar Machado (2012) al escribir que “desde Comenio, Kant, Durkheim hasta las teorías elaboradas por el pedagogo brasileño Paulo Freire (por proponer una temporización sumamente arbitraria y aleatoria), la educación puede ser concebida como el “disciplinamiento de las almas” o como una “práctica de liberación”” (p.129); en este sentido es importante tener presente que más allá de la concepción desde la que se trabaje, toda práctica educativa parte de una postura teórica, a veces de forma consciente y otras no; pero, de forma más o menos explícita, todas las prácticas educativas tienen una manera de entender las relaciones entre los seres humanos y el mundo.

En este sentido Freire (2011) va a diferenciar entre una práctica educativa que deshumaniza y otra que humaniza, una como expresión de la alienación y la dominación y otra como proyecto de transformación de las relaciones de opresión; pero ambas prácticas educativas requieren la acción de los hombres sobre la realidad, tanto para mantenerla como para modificarla. Estas dos formas de entender a los procesos educativos y la relación de los sujetos con el mundo se van a caracterizar en que una se basa en “un puro acto de transferencia de conocimiento” en tanto que la otra “es el proceso de conocer”; ambas prácticas van a implicar “tareas radicalmente opuestas, que demandan procedimientos de la misma forma opuestos, y que inciden ambas, como no puede dejar de ser, sobre la relación consciencia-mundo (2011, pág 159 y 160).

En el siguiente apartado hablaré de los procesos educativos llevados adelante en las cárceles y de estas dos formas de encarar las prácticas educativas.

Educación y Cárceles

Para pensar sobre los procesos educativos llevados adelante en las cárceles es útil también diferenciar entre dos concepciones, entre dos formas bien diferentes de encarar los procesos educativos, tanto en los principios de los que parten como en sus finalidades. Siguiendo a Acín (2009), estas dos concepciones son la educación como derecho que le corresponde a toda persona y por otra parte la educación entendida como parte de un tratamiento penitenciario; una diferenciación similar se encuentra en Kouyoumdjian y Poblet (2010) cuando hablan de la educación como derecho por una parte y la educación como terapéutica por otra.

Según Acín (2009) el discurso de la educación como parte del tratamiento está presente en la mayoría de las normativas sobre como llevar adelante la pena de privación de libertad, y forman parte de este “los discursos que enfatizan el componente de adaptabilidad de los sujetos, expresado en los términos resocialización, readaptación, reeducación. Profundamente encarnado en las instituciones penitenciarias” (p 4).

Por otra parte estaría la concepción de la educación entendida como uno de los derechos a garantizar y no un beneficio con el cual negociar y utilizar para generar zonas de privilegios y privilegiados. Este otro discurso es sostenido

predominantemente en las organizaciones de derechos humanos y en los ámbitos educativos. Suele estar plasmado en la normativa internacional sobre derechos humanos y en las leyes educativas y anima el quehacer de los educadores de adultos que desarrollan su labor en las instituciones penitenciarias, cuando no son cooptados por el discurso penitenciario. (Acín, 2009, p. 4)

Es interesante lo que introduce la autora sobre la cooptación, en tanto que la lógica carcelaria y el discurso que la sostiene y reproduce, se intentan expandir sobre quienes trabajamos en estas instituciones, por lo que esta es una tensión permanente³ sobre la cual estar atentos.

Lo educativo en el marco de las prácticas rehabilitatorias

Algunos apuntes previos sobre los discursos “Re”

Hay al menos dos ideas fundamentales que giran en torno de los discursos “Re” (rehabilitación, reinserción, readaptación), sobre las que creo conveniente detenernos un

3 Ver apartado sobre tensiones Pág. 36

momento. Por una parte la “rehabilitación” o la “reinserción” llevan implícitas la idea de que la persona estuvo “habilitada” o “insertada”, y que tras un acto equivocado o una serie de mal pasos, esta persona se “desvió” del camino correcto; por lo que es necesario volver a traerla a la vida buena...

Por otra parte, implicada también en la idea anterior hay otra idea mucho más “peligrosa” si se quiere y es la idea de fondo que coloca el problema del encierro, la prisión, la cárcel y los crímenes, como un problema individual y no lo abarca en su complejidad social; “ella eligió”, “si no quiere trabajar”... se coloca el problema como de libertad individual, se coloca el problema en la elección libre de la persona cuando el problema pasa por otro lado...

Ahora sí, lo educativo en el marco de las prácticas rehabilitatorias

Lo educativo como parte del “tratamiento” penitenciario va a estar presente desde la constitución de la cárcel moderna; se va a pensar en el marco del tratamiento con el fin de obtener la corrección del sujeto desviado que está encarcelado; Foucault (2006) lo va a plantear de la siguiente manera: “tiene que ser la maquinaria más poderosa para imponer una nueva forma al individuo pervertido. Su modo de acción es la coacción de una educación total” (p. 238), educación total en el sentido de que la cárcel va a disponer de la persona por un período determinado de tiempo, las veinticuatro horas del día:

En la prisión el gobierno puede disponer de la libertad de la persona y del tiempo del detenido; entonces se percibe el poder de la educación que no solo en un día, sino en la sucesión de los días y hasta de los años puede regular para el hombre el tiempo de vigilia y de sueño, de la actividad y del reposo, el número y la duración de las comidas, la calidad y la ración de los alimentos, la índole y el producto del trabajo, el tiempo de la oración, el uso de la palabra y, por decirlo así, hasta del pensamiento; esa educación que en los simples y breves trayectos del refectorio al taller, del taller a la celda, regula los movimientos del cuerpo e incluso en los momentos de reposo determina el empleo del tiempo; esa educación entra en posesión del hombre entero, de todas las facultades físicas y morales que hay en él y del tiempo en que el mismo está inserto (Foucault 2006, p. 238 y 239)

En este sentido de acuerdo con lo planteado por Acín (2009) esta “función pedagógica” es propia del “modelo correccional puesto en marcha a fines del siglo XIX que centró su accionar en el tratamiento para reformar, reeducar y resocializar al delincuente, dicho modelo centró su interés “por la forma de ser del delincuente y otorgando a la educación un papel relevante en el tratamiento penitenciario asentado en varios principios, entre ellos y ocupa un lugar destacado, el de la educación penitenciaria” (p. 5); la educación va a ser la encargada de dar a conocer la Ley para que los “desviados” se ajusten a ella. Según la autora esta concepción y esta forma de llevar adelante los procesos educativos se asemeja a la idea de una educación como fabricación del

otro, siguiendo las ideas propuestas por Meirieu, quien a partir del mito de Frankenstein “cuestiona la concepción de la educación como proyecto de dominio del educando y de control completo de su destino, y la idea de que el educador debe desistir de “fabricar” a nadie” (citado en Acín, 2009, p. 11), nos van a invitar estas ideas a “pensar la pobreza y las limitaciones de una empresa que se centra solamente en el convertir, objetivo centrar de la educación enmarcada en el tratamiento penitenciario que se emparenta con la fabricación” (p. 11).

En este sentido es interesante la idea del paradigma punitivo premial que proponen Kouyoumdjian y Poblet (2010) como forma de pensar el funcionamiento de los procesos educativos en el marco del tratamiento penitenciario y la utilización de dichos procesos para garantizar el buen gobierno de las cárceles, según los autores el paradigma punitivo-premial es una de las herramienta más idóneas para lograr ese “buen gobierno” de la cárcel, dicho “paradigma consiste en instalar la posibilidad de negociación que permite a las personas detenidas adherir a propuestas tratamentales, entre ellas la educación (...) la tecnología penitenciaria se asegura la “resocialización” del preso y mantiene el “buen gobierno” de la cárcel” (p. 230), esta forma de concebir a los procesos educativos va a tener como consecuencia que “se obstruye la posibilidad de generar condiciones donde los sujetos puedan reconocerse como portadores de derechos. Se naturaliza, a partir del ingreso a la cárcel, el hecho de considerarse simultáneamente “sujetos evaluables” y “sujetos devaluados” en sus derechos” (p. 230).

La educación como práctica de la Libertad

¿De que otra forma pensar los espacios educativos? Me parecen enriquecedores los aportes teóricos que Freire (2011) realiza a partir de su experiencia en procesos educativos con adultos en Brasil; él va a proponer una pedagogía utópica en el sentido de pensar que otra forma de vivir es posible, pero al mismo tiempo, asumiendo que este otro futuro posible no va a surgir espontáneamente sino por medio de la acción consciente de los seres humanos; en este sentido hace una apuesta por una pedagogía de la denuncia y del anuncio. De la denuncia “de la sociedad de clases como una sociedad de explotación de una clase por otra que exige cada vez un mayor conocimiento científico para ser comprendida” (p. 95), y del anuncio en tanto que una otra sociedad “exige una teoría de la acción para transformar la sociedad denunciada”(p. 95).

Al mismo tiempo va a contraponer la práctica educativa para la libertad con la educación des humanizate o para la dominación, caracterizada como aquel acto por medio del cual el educador como el que sabe transfiere conocimiento hacia quien no sabe; la “educación bancaria” le va a llamar en otro texto a esta concepción de la educación como algo que se tiene y se trasmite, se introduce en un otro como si fuera un recipiente para ser llenado.

En contraposición a la anterior visión, el autor va a afirmar que es la conciencia reflexiva lo que va a caracterizar a la sujeto humano no solo como capaz de conocer sino capaz de saberse conociendo, de forma que “la conciencia emerge como “intencionalidad ” y no como un recipiente a ser llenado (p. 162); al constatar el carácter activo e indagador de la conciencia, como conciencia reflexiva, se constata la facultad de reconocer el conocimiento existente y de desvelar lo aún no conocido; por lo que el conocimiento más que ser algo a transmitir es concebido como algo que se va construyendo en relación con el mundo en el que ejercemos nuestras prácticas.

Solamente como seres abiertos “somos capaces de realizar la compleja operación de simultáneamente, al transformar el mundo a través de su acción, se capta la realidad e se expresa por medio del lenguaje creador. ” (p. 107)

En el marco de la educación como práctica de la libertad, inscribo a la perspectiva de la educación como derecho a ser reivindicado; este es consagrado en diversas legislaciones, nacionales e internacionales; a los efectos del presente trabajo presentaré dos de ellas a modo ilustrativo con el fin de reforzar la idea que el acceso a la educación no es (ni debería ser), un premio o un beneficio por una buena conducta, sino un derecho, del cual el Estado es responsable de garantizar. Creo que la importancia de tener esto presente está dada principalmente por evidenciar las omisiones (y opciones) en las que incurre el Estado como garante (o no) de los diferentes derechos. No es que yo sea un apasionado de las leyes, pero sí considero que en la organización social hegemónica en la que vivimos el tema de lo legal tiene su importancia y desde luego que es una herramienta que muchas veces resulta útil para reivindicar, obtener legitimidad y recursos, en diversas luchas.

El derecho a la educación es consagrado por la Declaración Universal de los Derechos humanos que en su artículo 26 establece que: “toda persona tiene derecho a la educación”. En consonancia con dicha declaración, la “Ley de Educación” de nuestro país (N.º 18 437), establece en su artículo primero el interés general en “la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental”, afirmando que “el Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida...”, estableciendo a su vez que “todos los habitantes de la República son titulares del derecho a la educación, sin distinción alguna” (art. 6), y especificando en su artículo 8 que “el Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social” desarrollando a su vez en el artículo 18 que “el Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad”.

A partir de la presente legislación queda ampliamente expuesta lo caduca de la concepción de la educación como premio-beneficio; pero para que este derecho sea reconocido tenemos que seguir luchando día a día.

Tercer Apartado:

La multiplicación de Sentidos: Procesos educativos en cárceles

A partir de los aspectos teóricos presentados comenzaré por dar cuenta de la experiencia en el grupo de estudio en cárceles para luego proponer algunas líneas de análisis y reflexión a partir de esta, intentando caracterizar los espacios educativos, lo que ellos posibilitan, algunas líneas de pensamiento y algunas tensiones que están presentes.

Experiencia en el Grupo de estudio en “Cárcel de Mujeres” (sin hijos).

Voy a presentar una posible historización del grupo de estudio; este pasó por diferentes momentos al tiempo que se fue consolidando y reconstruyendo a partir de diversos acontecimientos y necesidades; a partir del trabajo en este colectivo se generaron procesos que siguen en movimiento, generando aperturas y líneas de trabajo.

Hay dos antecedentes importantes en la conformación del colectivo. Por una parte el “Primer Encuentro de Estudiantes de Psicología Privados de Libertad” que se realiza en noviembre de 2017, instancia en la que participan estudiantes presas y estudiantes que no lo están; estableciendo el primer contacto entre estudiantes y coordinando una ida a la Cárcel de Mujeres. Por otra parte está la participación que desde el Centro de Estudiantes Universitario de Psicología (CEUP) se tuvo en la Comisión Co-gobernada con el fin de elaborar un Protocolo para reglamentar el estudio de “personas privadas de libertad”.

Estos dos antecedentes se relacionan directamente en diciembre de 2017 cuando el Consejo de Facultad resuelve que hasta que no se apruebe el “Protocolo” no se pueden rendir exámenes desde la cárcel (cosa que se venía haciendo); esto genera que en el primer encuentro en la cárcel entre estudiantes presas y no presas, se hable de dicha situación y se elabore un comunicado repudiando la resolución del Consejo. A partir de este encuentro se comenzó por un lado a ir a la cárcel de mujeres a ayudar en la preparación de exámenes y al mismo tiempo a seguir el tema en Consejo buscando que se solucione la situación para los exámenes de febrero 2018.

Luego de los exámenes se comenzó a ir a la cárcel una vez por semana en el formato de grupo de estudio; esto hizo que tengamos diversos contactos con “la institución”, sus diferentes actores y las lógicas que la habitan... en este primer momento los encuentros fueron bastante “desestructurados” (por ejemplo no había hora de finalización establecida); luego de los mismos se fue generando un espacio de puesta en común de lo que habíamos sentido, de muchas

preguntas y reflexiones; este espacio que se generó de forma “espontanea”, como un después de la ida a la cárcel; en un momento se formalizo como un encuentro semanal.

Al tiempo que comenzamos a ir a estudiar a la cárcel nos fuimos involucrando con las temáticas de diferentes formas; tanto desde las discusiones que se fueron dando en diferentes espacios de la Facultad y nos comenzamos a reunir con otras para pensar y organizarnos; en este primero momento nos reunimos con personas que iban desde la UdelaR a la cárcel (Programa tutoría entre pares y docentes que coordinaban). En el comienzo más allá de ir desde Facultad de Psicología no teníamos una clara inserción institucional.

En las reuniones semanales que teníamos comenzamos compartiendo lo que nos conmovía de las idas a la cárcel, las afectaciones que nos atravesaban, y de a poco incorporamos lecturas y videos que nos permitieron reflexionar sobre diferentes cosas que nos fueron sucediendo. También en alguna ocasión nos vimos desbordadas (más de lo habitual), y nos comunicamos con docentes en busca de ayuda o de asesoramiento sobre como encarar algunas situaciones y mejorar la propuesta que veníamos desarrollando. De a poco fuimos organizando las jornadas del grupo de estudio de forma tal... que pareciera un grupo de estudio; generamos acuerdos de trabajo a modo de un marco que nos ayudara con los objetivos propuestos; incluso logramos pensar como afrontar y trabajar con los (previstos) imprevistos.

En este proceso el “colectivo de estudiantes” pasó a conformarse como Comisión de Personas Privadas de Libertad (PPL) CEUP; nos tuvimos que institucionalizar... desde ahí continuamos con el trabajo sobre el protocolo en las diferentes instancias y discusiones que se generaron; y fuimos pensando también en como difundir de cara a los estudiantes universitarios y dentro de las instituciones penitenciarias, sobre el trabajo que veníamos desarrollando y la situación en la que se encuentran quienes intentan estudiar desde la prisión.

En junio del 2018 “nos quedamos sin estudiantes”, entre salidas transitorias y definitivas se desarmó el grupo de estudio en cárcel de mujeres; intentando continuar con el en Facultad de psicología, pero no logramos consolidarlo. Desde la Comisión hubo una recomposición y en el segundo semestre del 2018 se generó una propuesta para ir a la Cárcel de Santiago Vázquez.

Hasta aquí la experiencia que inspira el presente trabajo.

Reflexiones a partir de la experiencia de grupo de estudio en cárceles

El encuentro de -al menos- dos discursividades:

Ir a trabajar a la cárcel implica encontrarse con y en una Institución que funciona de manera bien diferente a como funciona la Universidad de la República; son instituciones con formas de hacer y de construir relaciones que tienen muy pocas cosas en común; desde sus lógicas y prácticas institucionales hasta sus marcos normativos. De a poco, al ir una y otra vez uno se va habituando a este conjunto de prácticas, las asume de cierta forma como dadas, como que están ahí y hay que establecer con ellas una relación al menos de tolerancia; pero no por esto dejan de operar en nosotras.

Por una parte hay una exposición, un aceptar cierto sometimiento ante la mirada del otro; no en tanto mirada que nos reconoce como sujetos, sino miradas que nos interrogan y evalúan, que nos observan y que habilitan (o no) ciertos tránsitos; miradas que nos ponen en guardia, en alerta, miradas incómodas. Miradas incómodas de militares armados que observan nuestra llegada e ingreso. Miradas incómodas de policías que no exigen los documentos que demuestren nuestra identidad y nos buscan en listas (listas en la que muchas veces no estamos; lo que genera que se tenga que solucionar en el momento, generalmente hablando con autoridades del área educativa; inconvenientes que genera esperas y retrasos...). Miradas de otros policías a nosotros y nuestras pertenencias mientras pasamos por detectores de metales y luego cuando entramos y así; una serie de miradas que nos recuerdan que en este momento estamos autorizados a ingresar pero que en cualquier momento eso puede cambiar.

Y puede cambiar en cualquier momento porque otra de las características de este gran marco de trabajo compuesto por la lógica carcelaria son las arbitrariedades. A la vez que gran parte de lo que pasa está reglamentado por diferentes protocolos y formas correctas de manejarse, al mismo tiempo pareciera que cada norma o protocolo dejara el margen de interpretación necesaria para que quien está en ese momento ahí tenga la capacidad de habilitarte o no; puede que un día no te dejen entrar una computadora necesaria para estudiar y que otro día te dejen pasar sin la cédula porque hacen una excepción.

Cuando la lógica que funciona a través del ejercicio de poder buscando disciplinar a partir de la vigilancia y el castigo se encuentra con la propuesta de generar procesos educativos críticos por medio de los cuales se intenta un desarrollo integral de los sujetos, se va a producir una tensión permanente en las relaciones que se generan en los diferentes involucrados. Ir a estudiar a la cárcel implica relacionarse con estas tensiones.

Las características de la propuesta

Lo que se genera a partir de los encuentros con estudiantes en la cárcel, va a estar enmarcado por las características de la propuesta con la que se esté trabajando. En el caso del colectivo en el que participé, fue una propuesta “extra curricular” o “más allá del sistema de créditos”, en tanto que la participación en dicho grupo de estudio no formó parte de lo curricular ni de quienes fuimos, ni de quienes estudiaban en la cárcel (más allá de que lo que estudiábamos fueran las materias curriculares de la licenciatura).

La propuesta siempre fue a trabajar de forma horizontal a partir de una coconstrucción del espacio que fuimos generando; teniendo en cuenta que no éramos docentes, sino estudiantes que estudiábamos juntas de forma programada y colaborativa (de quienes íbamos a la cárcel algunas tenían que rendir exámenes de las materias que estudiábamos y otras ya las teníamos salvadas); esto sin dejar de tener presente que las condiciones en las que estábamos eran diferentes, había quienes elegíamos ir a la cárcel y otras que estaban obligadas, lo que nos colocaba en diferentes posiciones.

En cuanto a las características del espacio que fuimos construyendo lo principal es que partimos del reconocimiento de la dignidad humana, del reconocimiento de la otra. Más allá de que este reconocimiento parece algo básico en los procesos educativos, dentro de la cárcel no siempre es tan corriente, por lo que es importante tenerlo presente y enunciarlo.

La “pre tarea”, entendida como el proceso necesario para que el grupo comience a trabajar implica una duración; en los espacios de trabajo en cárceles el tiempo de la “pre tarea” puede llegar a ser demasiado; siempre hay novedades e inquietudes, siempre hay mucho para decir, algún cumpleaños por festejar -tanto de quienes están en la cárcel como de sus familiares- y muchas veces hay acontecimientos que irrumpen y sobre los que es necesario hablar para lograr luego concentrarnos en el estudio como también hay días en los que se entiende pertinente suspender la jornada de estudio y abordar alguna situación. Para estos momentos en los que se identificaba alguna situación que necesitaba ser hablada por fuera de lo grupal, generamos un dispositivo móvil, para el cual nos asignábamos roles de antemano, de forma de saber quien iba a estar más pendiente de la jornada de estudio en si y quien de lo que fuera surgiendo de forma que interfiriera de la menor manera con el espacio.

Esto tiene que ver con que para nosotras trabajar desde el grupo de estudio tuvo diferentes caras; una de las cuales una fue estudiar, conseguir materiales, preparar temas, pero también fue acompañar en algunos procesos, estar disponibles, pensar el egreso e intentar acompañar en ese momento que genera tantas incertidumbres y temores.

A medida que fuimos adquiriendo experiencia nos fuimos acomodando en el espacio; en los primeros encuentros por ejemplo no había hora de finalización, luego a medida de que pasaban los encuentros vimos la necesidad de volver a conversar los acuerdos de trabajo; de volver a enmarcar algunas pautas como forma de generar significado en el espacio y que lo que veníamos haciendo estuviera de acuerdo a los objetivos que teníamos propuestos. Estos espacios educativos fueron espacios de encuentros y espacios de seguridad, en el sentido de que quien participa lo siente suyo, “donde queda en suspenso la presión de la evaluación, en el que se desactiva al juego de las expectativas recíprocas y se posibilitan asunción de roles y riesgos inéditos”, para esto va a ser necesario que “desde muy temprano, se establezcan reglas y se construyan prohibiciones; pero prohibiciones que sólo tengan sentido si, por otra parte, autorizan ... cada cual ha de saber que esa prohibición es condición de su libertad, que contribuye a la construcción del espacio educativo como “espacio de seguridad”” (Acín, 2009, p. 12).

Los (previstos) imprevistos

Una de las particularidades de los espacios educativos en las cárceles es la cotidianidad de los imprevistos, la incertidumbre con la que se trabaja y lo arbitrario que puede llegar a ser el sistema. Incertidumbre que está presente desde el momento de ingresar, ya que cada ida es una oportunidad para que quien controla la entrada no encuentre tu nombre y haya que ver como se soluciona. Una vez que se logra entrar hay que ver quien está, que según el/la operador puede haber más o menos dificultades. Conseguir el salón y los medios necesarios para la propuesta que se lleve.

La incertidumbre para quienes estaban en la cárcel de que llegáramos desde afuera... la incertidumbre para nosotras de que ellas estuvieran... por diferentes razones no siempre llegaban todas. Algunas veces pasó que vinieron al espacio mujeres que no estaban estudiando Facultad de Psicología; a veces desde un lugar de escucha, y otras buscando respuestas a situaciones personales difíciles de resolver, buscando respuestas a preguntas sobre posibles pasados que no pasaron.

Lo singular de estudiar o devenir estudiante en el marco de un Centro de Rehabilitación

Otra de las características que van a dar forma al espacio educativo es la persona que estando procesada se encuentra contra su voluntad en un Centro de Rehabilitación. ¿Es una presa que estudia o una estudiante que está presa?, como afirma Machado (2012) “se presenta como un “eterno” dilema ¿preso-alumno o alumno-presos? No debería interesarnos aquí esta afirmación más que como expresión de una tensión (...) o del espeso y complejo entramado discursivo que atraviesa y constituye a la educación en contextos de encierro” (p. 134), es que el

peso discursivo y la imagen que despierta una estudiante que está presa no va a ser el mismo que un preso que estudia. Un preso que estudia. Un estudiante que está presa. Se me hace que lo primero que nombramos continenta lo segundo, por lo que al nombrar primero preso, uno se imagina a un “preso” con todo lo que lleva asociado, el estigma, etc. y luego “que estudia”... pero cuando primero se dice “un estudiante” nos imaginamos un lugar de estudio, que muchas veces resulta mucho mas cercano y familiar que una cárcel, la mayoría de nosotros ha pasado por un espacio educativo, por lo que es más fácil empatizar, y luego le agregamos “que está preso”, y eso muchas veces genera preguntas del tipo “que le pasó”, sorprende que haya universitarios presos...

Hay algunas preguntas que son recurrentes, por ejemplo, la pregunta de si: ¿Puede una persona que está presa estudiar psicología? Es una pregunta interesante, pero es engañosa, ya que coloca el foco del asunto en un lugar que no creo que sea el conveniente. Hay diferentes maneras de contestar. Una es que si el Juez condenó a la persona a no poder estudiar psicología por 8 años, por decir algo, desde luego que por ese tiempo no podría; pero por el momento no es común este tipo de condena. Otra posible respuesta es que si dependiera de mi, tampoco podrían, como no podrían estudiar psicología los estudiantes que van a pastar a las clases, ni los que van a salvar exámenes sin comprometerse con nada, como tampoco podrían recibirse lo que hacen trenitos para los exámenes, ni los que se sientan en la primera fila, pero por suerte no depende de mi decidir quien puede o no estudiar. Pero creo que la respuesta más seria sería que en todo caso es a la Facultad a la que el corresponde establecer los requisitos de ingreso, mientras quienes estén privadas de libertad los cumplan no hay ningún impedimento. Si algún día la Facultad decidiera realizar una evaluación para saber quienes estamos aptos para estudiar y recibirnos de licenciados en psicología, algunos la pasaremos y otros no la pasaremos...

Otra característica de quienes estudian desde las prisiones tiene que ver con las motivaciones que llevan a iniciar o continuar los estudios; según Kouyoumdjian y Poblet (2010), muchas veces quienes estudian en la prisión se acercan en “búsqueda de un beneficio en particular, ante lo cual la educación es un medio para alcanzarlo. De manera que, por lo general, en un comienzo el acceso a la educación se da buscando un beneficio que la trascienda” (p. 242). Asimismo en el estudio realizado por Acín (2009) la autora va a resaltar que:

Uno de los principales hallazgos refiere a las motivaciones iniciales de los mismos para estudiar, las que estuvieron originadas por la necesidad de “salir” de la lógica carcelaria (del mal-trato, de las rutinas y los estereotipos, de la fajina), expresada en la reiterada frase “salir a estudiar”; sin embargo, esas motivaciones se fueron resignificando a partir de la reconexión con el conocimiento, de las satisfacciones encontradas en ese procesos y del redescubrimiento de sus capacidades. (p. 7)

Los “espacios de encuentro” y la producción de sentidos

Una dimensión importante de los espacios educativos en las cárceles emerge cuando los pensamos como espacios de encuentro e intentamos visibilizar los diferentes sentidos que se van construyendo en estos espacios.

Quien se encuentra en la cárcel se encuentra en muchos aspectos aislada, tanto del contacto cotidiano con el “afuera”, como de vínculos exteriores y a veces también de vínculos dentro del mismo establecimiento; a diferencia de estos aislamientos los espacios educativos funcionan como espacios de encuentros. Encuentros en los cuales se establecen relaciones desde lugares diferentes a las relaciones que se establecen en otros momentos del día en una cárcel, donde se habilita el hablar de temas y de formas que muchas veces lo carcelario obtura. Una misma persona puede manejarse de maneras muy diferentes dentro del espacio educativo o fuera del mismo.

Se comienza a construir un lugar que si bien funciona dentro de la cárcel intenta reproducir una lógica de funcionamiento más o menos propias, con una dinámica propia dentro de lo que los límites institucionales habilitan. Esta forma de funcionamiento va a tener como denominador común el reconocimiento del otro, del otro como ser intencionado, con sus aspiraciones, deseos e intereses.

También participar de estos lugares lleva a conocer a diferentes personas en roles diferentes, que de otra forma sería muy difícil conocer y genera una resonancia en torno a la voz de los estudiantes que están encarcelados. Lo que va a permitir cierta circulación, conocer personas de otros módulos, estudiantes de “afuera”, docentes y tener contactos con actores institucionales que de otras formas sería muy difícil conocer. A partir del estudio de la experiencia en el Centro Universitario Devoto,(CUD), Kouyoumdjian y Poblet (2010) van decir que acceder a un espacio educativo:

permite tener relaciones con otras personas que posibilitan incrementar el “capital social” dentro de la cárcel. Asistiendo al CUD se puede acceder al contacto con otros presos de mayor jerarquía al interior de la cárcel, a relaciones con otros agentes del Servicio Penitenciario, o por ejemplo, acceder al contacto directo con personas del ámbito judicial para hablar sobre la propia causa. (p. 244)

En este sentido también es interesante pensar a la “resonancia” de los espacios educativos, ya que “en una contexto de encierro la educación no se limita al espacio áulico, es

también una caja de resonancia de aquellas voces que, repetidamente, son silenciadas”
(Manchado 2012, p. 128)

Entonces, participar de estos espacios educativos, que tienen su forma singular de establecer relaciones y en donde se van conociendo diferentes personas, habilita a resignificar lo que implica la situación de una, el estar en la cárcel, el estudio y la forma en que una se piensa; se genera la posibilidad de dejar a un lado los roles que nos asignan y los lugares desde donde nos posicionamos para re pensarnos y asumir críticamente los roles que deseemos.

Participar en espacios educativos posibilita resignificar la vida cotidiana en la cárcel, a partir de la creación de espacios propios, “en gran medida diferentes, por ejemplo, a las reglas que rigen en el pabellón. Estas nuevas estrategias de subjetivación, a su vez, devienen en diferentes formas de concebir los espacios educativos dentro de la cárcel”, lo que produce que “la persona detenida va reposicionándose subjetivamente ante el encierro y la institución carcelaria. [...] la participación en los mismos configura un proceso complejo en donde se resignifican diferentes aspectos de la personalidad y la vida cotidiana en la cárcel” (Kouyoumdjian y Poblet, 2010, p. 240 y 242)

Guatari y Rolnik (2013) van a decir que el deseo produce distintos agenciamientos que “fisuran las condiciones del encierro en amplios sentidos (...) se va transformando muchas veces en un devenir instituyente, en la producción de nuevos vínculos y nuevos intereses, desde los encuentros y problematizaciones, en la producción de nuevos modos de subjetivación” (Baroni et al p. 7 y 8):

Esta subjetivación que se produce en los espacios educativos va a permitir la incorporación de lenguaje con el que nombrar y significar el mundo, re construirlo, “la educación incorpora lenguaje, da palabras para significar el mundo. De alguna manera, de nuestro nivel de desarrollo lingüístico, se desprenden no sólo nuestras posibilidades de comunicarnos con los demás, sino también nuestra capacidad de reflexión y de pensamiento” (Kouyoumdjian y Poblet 2010, p. 249)

Kouyoumdjian y Poblet van a remarcar la importancia de la presencialidad en los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que, que el “proceso de enseñanza sea presencial no solo favorece al proceso de aprendizaje y transmisión de los contenidos de las materias. Sino que también, es a partir de ese intercambio, de esa interacción, donde aparecen nuevos símbolos, nuevas palabras, ideas, debates” (2010, p. 249), estas ideas, palabras y nuevas formas de pensarse van a permitir “cierto distanciamiento con las habituales disputas propias de la vida del pabellón. Por ejemplo, anteriormente un episodio conflictivo que inevitablemente tenía como inmediata consecuencia una

pelea o agresión física para con un otro, ahora ese conflicto está mediado por un pensar que ayuda a entender” (2010, p. 248), por su parte Acín (2009) va a plantear algo similar, en cuanto al aporte de la educación en la incorporación de la palabra como intermediario de las relaciones “la educación ha producido cambios en las relaciones con los otros en virtud de la incorporación de nuevas formas de expresión, el desarrollo de cierta capacidad para controlar sus acciones y dar predominio a la palabra” (p. 8)

Lo otro que muchas veces se resignifica al generarse un proceso de estudio es la valoración en torno al conocimiento y la importancia de estudiar. Decíamos que en un primer momento era común que el acercarse al estudio tuviera que ver con un beneficio secundario, este es una de los aspectos que va a cambiar con el paso del tiempo, según Acín uno de “los hallazgos es el relativo a las significaciones atribuidas a la educación por las personas privadas de libertad vinculadas de alguna manera con el Programa Universitario en la Cárcel. Los contenidos de tales significaciones se objetivaron como socialización, desarrollo personal, corrección e instrucción, categorías analíticas construidas a partir de las categorías locales utilizadas por los entrevistados” (Acín 2009, p 7)

Resignificación de la temporalidad

Las esperas y la temporalidad están íntimamente relacionadas. Cuando esperamos algo, tenemos la sensación de que el tiempo se dilata. Por el contrario, cuando estamos disfrutando de lo que hacemos es como si el tiempo pasara rápidamente, cuando queremos acordar “se nos fue”. A veces tenemos tiempo... otras no...

En las relaciones que establecemos a partir de los espacios educativos hay múltiples esperas. Las esperas de las idas a las cárceles que por lo general son largos los trayectos que hacemos; la espera de la puerta a que nos dejen pasar, la espera de que lleguen las estudiantes – que muchas veces no llegan-; para las estudiantes que están en la cárcel la espera del día de estudio, la espera de que lleguemos los que vamos de afuera... sin contar la gran espera... salir...

Los animales -los no humanos- viven una vida “sin tiempo”. Inmersos en el mundo son incapaces de objetivarse, están simplemente en el mundo, “sin la necesidad de preguntarse, si vengativos dioses nos condenaran”... A diferencia de ellos, nosotras tenemos la capacidad de ir más allá de ese “mero” estar; tenemos la capacidad de pensarnos a nosotros mismos y a partir de esta abstracción somos capaces de proyectarnos y con nuestro proyecto transformar la realidad -aunque a veces nos cueste- de acuerdo a nuestras decisiones, nuestros deseos y creaciones. Este sentido de proyecto que tenemos es algo que me resulta interesante para pensar como

puente, entre dos situaciones o dos momentos, el actual desde donde miramos y al que queremos llegar.

Dentro de las resignificaciones que se generan a partir de los espacios educativos me resulta de interés indagar acerca de lo que se produce en cuanto a la vivencia de la temporalidad; ¿Cual es la relación que establece la persona que está presa con el tiempo o con el paso del tiempo y como se siente con esta vivencia? ¿Se modifica dicha relación a partir del pasaje por un espacio educativo? ¿De que forma?

A partir de transitar algunos espacios dentro de las cárceles y de buscar insumos que me permitan ampliar la mirada, he encontrado algunos discursos que hablan del tiempo o de lo temporal; en ocasiones con una carga negativa, sobre todo cuando se dice que “el tiempo no pasa” o que el “tiempo se detiene”; con una carga negativa porque este “no pasar” del tiempo se da en un espacio inhóspito... en una situación donde la persona se encuentra muchas veces sufriendo, no deseando estar en ese lugar.

Pienso que a partir de la participación en espacios que habiliten lo reflexivo, como son potencialmente los espacios educativos, se puede generar una redefinición de la relación con lo temporal o con el paso del tiempo, pensándolo asociado a la idea de la emergencia de un proyecto, como algo por ser. Para lograr trascender el momento y reencontrarnos con la sensación del paso del tiempo es necesario abstraernos de la situación en la que nos encontramos. De forma de pensarnos y proyectarnos más allá del momento presente, para luego intentar generar las condiciones que posibiliten ese ir hacia lo proyecto. Y así, con este acercarnos a lo proyectado, recuperar la sensación de movimiento y con este la dimensión de la temporalidad.

En cuanto a las significaciones producidas a partir de experiencias de cursadas de estudios en prisiones hay trabajos que dan cuentas de algunos aspectos que tienen que ver con la dimensión temporal. En el trabajo realizado por Acín (2009) la autora va a plantear que en las entrevistas realizadas a estudiantes para indagar sobre el aporte de la educación surgen aspectos que tienen que ver con las incorporaciones de diferentes formas de expresión, resaltando la mediación de la palabra como forma de controlar acciones y no pasar directamente al acto, y por otra parte plantea que de alguna manera ha contribuido a imaginar un futuro.

En este sentido en el documental “No ser Dios y cuidarlos”, se enuncian algunas referencias a lo temporal y a la importancia que se le da a “aprovechar el tiempo”; un estudiante reflexionado sobre la situación de encierro manifiesta que “hay quienes lo soportan y quienes no [ya qué] a la persona que está detenida se le detiene el reloj de la vida” y en cuanto al espacio

educativo dicen que posibilita la conexión entre el “ayer, hoy y mañana” en contraposición al pabellón donde figura la sensación de que en el el tiempo no pasa:

Si no existiera el CUD sería terrible, el CUD es una conexión con la realidad, con el tiempo, los profesores, las noticias, las cosas que suceden, hay una conexión de lo que pasa ayer, hoy y mañana, si no existiera el centro, en una celda, en un pabellón, el tiempo no pasa. (Estudiante CUD)

En las entrevistas realizadas por Kouyoumdjian y Poblet (2010) acerca de las motivaciones para participar en espacios educativos encontraron diferentes repuestas, entre ellas un estudiantes contesta que: “quería hacer algo en el tiempo que iba a pasar detenido. Que no sea un tiempo muerto” y otro estudiante dijo que “quería salir del pabellón... yo quería hacer algo para no perder el tiempo. Al saber de la posibilidad de estudiar, yo quería aprovecharlo”.

En cuanto a la mirada docente en la investigación realizada por Machado (2012) surgen dos temas interesantes; por un lado el de la “infantilización” que se genera por las condiciones de encierro, “yo creo que son sujetos que no atravesaron la niñez muchos de ellos, entonces no pudieron llegar a una adolescencia con todas las consecuencias que esto tiene en la subjetividad, desde lo simbólico, desde los lazos afectivos...” (p. 135), y por otra parte la idea de “vivir en un presente continuo” al no tener un futuro por alcanzar:

Yo acuerdo con este de que la pena no es corporal sino es al alma, el dolor se infringe al alma, porque el hecho de estar tan distanciado de los afectos, de los social genera mucho dolor, un sujeto que no tiene una visión de futuro prometedor, vive como en presente continuo, un presente que no termina nunca, y no se termina porque no se termina la pena y porque las posibilidades de futuro son prácticamente nulas (Marcela, docente, escuela primaria n°2003). (p. 135)

Un apunte sobre el aspecto referido a la infantilización que es también trabajado por otros autores; Raúl Zaffaroni lo va a expresar de la siguiente manera:

Normalmente la impresión que uno tiene al visitar una cárcel, es un impresión de una cierta desazón, pero cuando uno la va analizando un poco, se va preguntando ¿porqué tengo esta sensación de desazón?, es porque encuentra un cantidad de hombres grandes comportándose como niños, como adolescentes” No ser Dios y Cuidarlos

Esta “infantilización” es a asociada al hecho de que quienes están encarcelados se encuentran bajo supervisión del personal penitenciario, por lo que están a la espera de las indicaciones, ordenes y autorizaciones de este.

Volviendo a la temporalidad; discursiva – y prácticamente- aparece una suerte de disputa por la apropiación del tiempo. Apropiación que surge en tanto que el Estado se “cobra” por la falta cometida con el tiempo de la condenada; quien sufre la pena va a intentar que dicha apropiación no se termine de llevar a cabo, como si al lograr apropiarse del tiempo y lo que en el se produce, se re definieran aspectos cruciales, que tiene que ver con las violencias ejercidas, con el reconocimiento de sí, y en algún sentido con diversas posibilidades de existencia. El devenir estudiante aparece como una posible forma de redefinir los términos impuestos, una fisura por donde resignificar la relación con el tiempo y la temporalidad

Dos tensiones para tener presente

La cooptación y el encargo, la propagación de la lógica carcelaria

Es necesario generar aperturas para que los procesos educativos que venimos analizando no se aislen sobre sí mismos sino que ayuden a generar puentes entre el “adentro” y el “afuera” y que potencien los diferentes vínculos como forma de romper el aislamiento que muchas veces la institución carcelaria genera con diferentes propuestas que se realizan en estas instituciones. Al mismo tiempo es importante visualizar los diferentes procesos por medio de los cuales la lógica carcelaria por intermedio de diferentes prácticas intenta permearse y reproducirse en los espacios que si bien funcionan en la cárcel son propuestos desde fuera de ella.

En la experiencia que tuvimos como grupo de estudio surgieron ciertos “encargos” institucionales, depositando en nosotras responsabilidades que nos excedían pero que en algunos momentos asumimos de cierta forma; lo que nos llevó a reflexionar acerca de, ¿Que nos corresponde? ¿Que es lo que estamos dispuestos a aceptar y que no? Ya que muchas veces por tener intenciones de ayudar, o por valorar que algo es positivo para otra persona, asume en la cotidiana encargos que no terminan de estar claros y por momentos llegan a desdibujar los roles.

En este sentido fue fundamental contar con un espacio en el cual pensar como Equipo la práctica que estábamos llevando adelante. Sin este espacio hubiera sido difícil lograr la apertura de pensar y repensar lo que estábamos haciendo para lograr nuestros objetivos y nos los que otros querían para nosotros.

Entre la relación de la educación y reincidencia, otro encargo...

Resulta atractiva la idea de que la “falta de educación” es la causa de los delitos y de la reincidencia, y pensar de esta forma que con programas educativos se va a solucionar “el problema” de la inseguridad, los delitos y los delincuentes. Por lo que es importante tener presente, como presentamos en el segundo capítulo la función social que cumplen las cárceles y lo carcelario, y dimensionar que si queremos modificar esta realidad no va a ser suficiente con generar más y mejores espacios educativos; no porque no aporten en este sentido si no que es necesario cambiar la forma de organización social que nos hemos dado, o que nos han impuesto como única posible, y en la cual la cárcel y lo carcelario funcionan como parte de un todo amplio.

A modo de cierre

La introducción de la formación terciaria en las cárceles uruguayas es un movimiento que tiene menos de diez años. En este sentido es de interés estudiar los procesos que se generan y preguntarse por los cambios que esto provoca o promueve en el entramado complejo de estas dos instituciones y particularmente como afecta a la realidad de quienes se encuentran encarcelados.

El presente trabajo intenta dar cuenta de una experiencia de grupo de estudio en la cárcel de mujeres y se proponen algunas ideas para pensar los procesos educativos en las cárceles y las posibilidades que surgen a partir de estos espacios, como forma de iniciar una conceptualización de los movimientos producidos en la experiencia descrita en tanto entiendo que es una tarea importante y necesaria el reflexionar sobre las prácticas que realizamos, intentando entender lo que se está haciendo con el fin de contribuir a mejorar la calidad de los espacios que construimos. Sin duda hacen falta muchos espacios educativos en las cárceles, y desde la UdelaR tenemos la capacidad y la obligación de aportar en este sentido.

Referencias:

Acín, A (2009). *Educación de adultos en cárceles: aproximando algunos sentidos*. Montevideo: Revista interamericana de educación de adultos diciembre 2009.

Banchero, P (2016). *Educación en Cárceles: construyendo una alternativa psico-socio-pedagógica para el trabajo con personas privadas de libertad*. TFG Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Banchero, P (2013). *Educación no formal en cárceles: ¿Hacia una Pedagogía del Sistema Carcelario?* Revista Enfoques N° 4, 121-135. Montevideo: AENF– DE – MEC.

Baroni, C., Dal Monte C. y Laino N. (S/F). La experiencia de estudiar psicología en establecimientos penitenciarios. Tercer encuentro internacional de psicología y educación en el siglo 21.

Barrán, J.P. (1994). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 2. El disciplinamiento*. Montevideo Ediciones de la Banda Oriental.

Bourdieu, P. y Passeron J. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia..

Camors, J. (1997). *La autoridad en el marco de una relación educativa*. Centro de Formación y Estudios del INAME.

Freire, P. (2011). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e terra.

Foucault, M. (2006). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo veintiuno.

Goffman, E. (2001) *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: ed. Amorrortu.

Guatarri, F. Rolnik, S. (2006) *Micropolítica. Cartografías del Deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Kastrup, V (1997). *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. 1997. 286 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Kouyoumdjian, L. y Poblet M. (2010). *“Un punto de fuga”. La educación en cárceles, aportes desde el trabajo social*. Revista de Trabajo Social FCH UNCPBA.

Manchado, M. (2012). *Educación en contextos de encierro: Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas*. Revista latinoamericana de educación inclusiva 2012, 125-142.

Ministerio del Interior (2011). *Informe sobre buenas prácticas en materia penitenciaria en la República Oriental del Uruguay*.

Montealegre, N. *El tiempo quieto: Mujeres privadas de libertad en Uruguay*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; UdelaR.

Núñez, V. (2007) *¿Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación?: Acerca de la gobernabilidad*, Propuesta Educativa Número 27 – Año14 – Jun. 2007 – Vol1 – Págs. 37 a 49

Pérez, P. (2015) *Aproximaciones a la cárcel y a la educación en contextos de privación de libertad*. Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Passos E., Kastrup V. y Escóssia L. (2015). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Editorial Sulina.

Pastorin, F. (2016). *Un enfoque de la intervención en cárceles desde la Psicología social*. TFG Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Sosa, V. (2016). *Efectos de la privación de libertad: consideraciones a partir de testimonios de detenidos obtenidos en la Unidad N° 6. Punta de Rieles*. TFG. Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Zaffaroni, R. (2008). *Último momento*, Clarin. Recogido en:
https://www.clarin.com/ultimo-momento/zaffaroni-justicia-rapida_0_HyjPcaRTFg.html