

# Filosofía como práctica de libertad: una asignatura en la educación formal uruguaya.

Miradas desde una microetnografía en una cárcel montevideana.



Mural en una cárcel de Montevideo. Realizado por estudiantes. 2019.

**Lic. Profa. Ma. Fernanda Palombo Segredo**

para optar al título de Magister en Psicología Social

Directora de Tesis y Directora Académica:

Profa. Agda. Mag. María Ana Folle

Montevideo, 4 de noviembre de 2021

*A mi mejor amigo y cómplice Gustavo, por acompañarme y por cuidarme. Por las interminables charlas y lecturas. Por la música y el camino juntos. Porque sin su apoyo esta escritura no hubiese sido posible.*

*A Cristina, cuya vida fue práctica de resistencia y de lucha. Mujer valiente que supo de utopías y de realidades; de protección y de esperanzas. Que acompañó cada sueño y cada miedo, cada duda y cada certeza.*

## Agradecimientos

A mi hermana, que ha sido soporte académico y amoroso de procesos vitales. A mis sobrinos ahijados Juan, Franci y Guille por su ternura, sus sonrisas, su semilla de esperanza.

A mis entrañables amigas-hermanas y personas favoritas, por las charlas interminables, por soportar mis ausencias, por creer en mí, por sus abrazos, por sostenerme y cuidarme.

A los estudiantes protagonistas de esta investigación; por permitirme ser parte, por la confianza en sus relatos y en mi permanencia; por el aprendizaje mutuo a través de la filosofía. A ustedes: mi mayor agradecimiento.

A mis queridos colegas de filosofía. A los profesores que forman parte de esta investigación: gracias. A Luis Parodi por su confianza en la filosofía y en mí. A Joaquín Marqués por el soporte clínico. A Enrique Rattin e integrantes de la Escuela Freudiana de Montevideo. A Dau García Dauder: por su sensibilidad, enseñanzas y por ser referente especial del proceso de esta investigación.

A la Maestría en Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. A los que formamos parte de la cohorte 2017, por las vivencias y aprendizajes colectivos.

A la Profa. Agda. Mag. María Ana Folle por su tutoría y guía, por los encuentros y desencuentros, por su apoyo.

A Mag. Tamara Tabarez y Mag. Natalia Laino, por la lectura, el tiempo destinado y por los aportes centrales que hacen a esta escritura.

A Prof. Mario López y Profa. Sandra Gardella que sin su apoyo institucional no hubiera sido posible esta tesis.

A mis queridísimos colegas de docencia de las instituciones en las que trabajo y he trabajado y especialmente, a todos mis estudiantes de todos estos años: gracias por todo el aprendizaje, las emociones y las experiencias compartidas.

Especialmente, a quienes han dejado de estar por aquí en el transcurso de esta escritura, y siguen estando...Cristina...Luis...Darío.

## Resumen

Esta investigación pretende desplegar espacios de reflexión, pensamiento e interrogantes en torno a la filosofía como asignatura de bachillerato en el marco de la educación formal en contextos de encierro. Busca adentrarse en la complejidad de una disciplina que tiende a construir problemas y preguntas íntimamente humanas y desde las cuales los filósofos interpelan, escriben y ponen en riesgo los saberes de su época y hasta sus propias vidas.

Se trata de des/cubrir y visibilizar qué sucede en los protagonistas de un aula de filosofía dentro de los muros de una cárcel. Habitando desde una etnografía con las personas que integran ese proceso colectivo, producimos más preguntas que respuestas y problematizamos en torno a las condiciones de posibilidad de este ejercicio cuestionador, atravesando continuamente la escritura desde la filosofía y la psicología como disciplinas integradas y tendientes a ser liberadoras.

El recorrido se produce en movimiento, desde condiciones de concreción de programas de estudio, pasando por la perspectiva foucaultiana en el ámbito carcelario y sus derivas, hasta lo que se produce en el encuentro del aula, permitiéndonos cuestionar la existencia de la cárcel y descubriendo la necesidad de parrhesía.

**PALABRAS CLAVES:** filosofía; cárcel; psicología.

## **Abstract**

This research aims to display spaces for reflection, thought, questions and problematizations around philosophy as a high school subject within the framework of formal education in confinement contexts. It seeks to delve into the complexity of a discipline that tends to construct intimately human problems and questions and from which philosophers challenge, write and put at risk the knowledge of a time and even their own lives, while promoting the conditions for we can philosophize for ourselves.

It is about dis/covering and making visible what happens in the protagonists of a philosophy classroom within the walls of a prison. Living from an ethnography with the people who make up this collective process, we produce more questions than answers and we problematize around the conditions of possibility of this questioning exercise, continually going through writing from philosophy and psychology as integrated disciplines that tend to be liberating.

The journey takes place in motion, from the conditions of concretion of study programs, passing through the Foucauldian perspective in the prison environment and its drifts, to what takes place in the classroom meeting, allowing us to question the existence of the prison and discovering the need for parrhesia.

**KEY WORDS:** philosophy; jail; psychology.

<b>Tabla de contenidos</b>	
<b>Agradecimientos</b>	2
<b>Resumen</b>	3
<b>Abstract</b>	4
<b>Tabla de contenidos</b>	5
<b>Información adicional: abreviaturas y siglas</b>	7
<b>Introducción</b>	8
<b>Capítulo 0: Inicio de un proceso</b>	12
Exhortaciones al lector	12
Entrando a la cárcel	13
Un breve repaso por la historia de las cárceles en Uruguay	14
La educación en cárcel	17
Filosofía: una asignatura de bachillerato.	23
¿Rehabilitación? Críticas y vicisitudes	26
<b>Capítulo 1: desde los tecnicismos hacia una construcción</b>	32
1.1 Problema	33
1.1.1 Fundamento subjetivo del problema	33
1.2 ¿Hacia dónde vamos?	33
1.2.1 Objetivo general	33
1.2.2 Objetivos específicos	34
1.2.3 Antecedentes	34
Experiencias de educación en cárcel	34
Experiencias de filosofía en cárcel	37
1.4 Diseño metodológico y ética	39
1.4.1 Un enfoque cualitativo	39
1.4.2 Etnografía	40
1.4.3 Criterios previos a la etnografía	41
	5

1.4.4 Las técnicas	43
1.4.5 Posicionamiento epistemológico	45
<b>Capítulo 2: Ser Humano, castigo y cárcel</b>	<b>48</b>
2.1 Lo humano desde visiones dispares y entrelazadas	49
2.2 El castigo	51
2.2.1 Castigo: <i>Sine qua non</i> de lo humano	51
2.2.2 Castigo <i>sine dñe</i> : ejemplos de la época antigua	52
2.3 La ironía del viraje hacia la humanidad en los castigos: la cárcel	57
2.3.1 Arquitectura y espacio simbólico	62
2.3.2 Un viraje más: la Gubernamentalidad	68
<b>Capítulo 3: De los objetivos al análisis mediante la etnografía</b>	<b>70</b>
Introducción	71
Objetivos, etnografía y análisis	72
Objetivo 1	72
Desde los docentes	72
Desde los estudiantes	73
De la etnografía al análisis (1)	75
Objetivo 2	78
De la etnografía al análisis (2)	88
Objetivo 3	90
De la etnografía al análisis (3)	99
<b>Capítulo 4: Derivas</b>	<b>103</b>
4.1 Abolicionismo	104
4.2 Educación y Psicología	106
El caso M	107
4.3 ¿Por qué nos interpela la parrhesía: el decir veraz?	109
4.4 ¿Por qué aunar la parrhesía y la epimeléia?	111
<b>Referencias Bibliográficas</b>	<b>114</b>
<b>Anexos</b>	<b>122</b>

## **Información adicional: Abreviaturas y Siglas**

**ANEP:** Administración Nacional de Educación Pública.

**ASSE:** Administración de los Servicios de Salud del Estado.

**CB:** Ciclo Básico.

**CETP/UTU:** Consejo de Educación Técnico profesional/Universidad del Trabajo del Uruguay.

**CDI:** Comunidad de Indagación.

**CES:** Consejo de Educación Secundaria.

**CODICEN:** Consejo Directivo Central.

**ECE:** Educación en Contextos de Encierro.

**INR:** Instituto Nacional de Rehabilitación.

**LUC:** Ley de Urgente Consideración.

**MEC:** Ministerio de Educación y Cultura.

**MI:** Ministerio del Interior.

**MSP:** Ministerio de Salud Pública.

**ONG:** Organizaciones no Gubernamentales.

**PRT:** Profesor Referente Territorial.

**SAI- PPL:** Sistema de atención Integral-Personas Privadas de Libertad.

## Introducción

Aclaración: Este trabajo es la culminación del proceso de Maestría en Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República en el periodo comprendido entre 2017 y 2019 finalizando la escritura de tesis en el primer semestre del año 2020. Esta aclaración refiere a la aprobación de la Ley N° 19.889 “Ley de Urgente Consideración” (LUC) en el mes de julio del año 2020 que incluye cambios tanto en el sistema educativo uruguayo como así también en las cárceles de nuestro país —entre otros—y que no se encuentran representados en esta tesis.

---

El tema central de esta investigación es conocer cómo se despliega la filosofía como asignatura de bachillerato en el marco de la educación formal en cárcel y qué produce en sus participantes. Desarrollada en una cárcel de Montevideo durante el año 2019, nos proponemos des/cubrir y visibilizar “un entramado de formas de hacer y pensar a través de las cuales se establecen relaciones con los espacios y con los habitantes de esos espacios” (Mendiola, 2014, p. 44) en un estudio cualitativo y exploratorio.

Esta elección metodológica incluye una postura personal y profesional, una escritura en primera persona y en plural desde el convencimiento que implica considerar que todo conocimiento y por ende, toda producción escrita, es resultado de un colectivo.

Considerando el escenario en el que se sitúa la investigación, hay aspectos propios de la lógica carcelaria que son insoslayables y que se incluyen como parte esencial de esta exploración. En este sentido, se abordará la noción de dispositivo que Foucault estudia y examina en *Vigilar y castigar* (2006d) en la medida que hay elementos múltiples y complejos que se entrelazan y que su exposición puede esclarecer al menos en parte, el entramado que deviene del estudio de cada una de las partes y del todo.

Desde esta perspectiva, el posicionamiento que asumimos respecto a la filosofía se asienta en un pensar problematizador, liberador y tendiente a desarrollarnos como seres críticos y reflexivos. Siguiendo a Savater (1995) la esencia de la filosofía refiere al afán de preguntar; preguntas que son radicales y absolutas, que nos conducen a un contacto con nosotros mismos, los demás y el mundo.

En nuestro país, la filosofía es una asignatura obligatoria que se inscribe en el marco de los programas de estudio de los tres años que conforman el bachillerato. Esta disciplina convoca a la pregunta y “al repetir las grandes preguntas intentamos hacernos dueños de nuestra vida, tan incierta y fugitiva.” (Savater, 1995, p. 2)

Asimismo, estas preguntas “exponen los movimientos que buscan substraerse a las codificaciones establecidas (...) que son trazadas por una máquina abstracta no binaria sino de mutación”. (Castro, 2016, p. 205)

En este movimiento, la etnografía habilita a reconstruir el relato, las implicaciones, las derivas.

¿Qué implica dictar clase en la cárcel? Incluyendo el ingreso, la revisión de objetos personales, dirigirse a las aulas entre rejas. Dictar la clase desde una planificación didáctica que incluye integrar problemas filosóficos que darán pie a interrogantes y cuestionamientos profundamente humanos. E irse.

Desde este posicionamiento, el cuerpo de esta tesis se construye a través de capítulos que tienen su propia identidad y al mismo tiempo se entrelazan con los demás, esperando que el producto final sea una reflexión sobre la temática aquí presentada.

El capítulo cero pretende dar cuenta de mi devenir como investigadora desde un relato en primera persona respecto al ingreso a la cárcel y el análisis de lo que ello implica. En este capítulo, se consideró un encuadre —que al mismo tiempo supone un recorte— en relación al sistema carcelario uruguayo, su relación con la educación formal y el proceso de enseñanza y aprendizaje de la filosofía en particular. Se considera un marco de referencia para la comprensión del ingreso de la filosofía como asignatura de bachillerato perteneciente a los planes de estudio vigentes actualmente en Uruguay.

Al mismo tiempo y dado que el discurso relativo a las cárceles se centra entre otros puntos en la rehabilitación de personas privadas de libertad, nos proponemos incluir algunas críticas y vicisitudes a este concepto.

La Real Academia Española (2017) establece que se trata de una acción y efecto de rehabilitar o bien acción de reponer a alguien la posesión de lo que le había sido desposeído.

La dimensión etimológica puede ayudarnos a pensar qué se busca con la rehabilitación, qué lugar tomaría el “rehabilitado” o bien, qué posibilidad existe para que esto efectivamente

suceda si no es el propio sujeto el que se habilita a sí mismo sino que es otro el que parece otorgarle algo que fue perdido. ¿Algo se ha perdido? ¿Se puede perder algo que nunca se tuvo?

El capítulo uno desarrolla los aspectos medulares desde los cuales cobra sentido el análisis de la temática. Se delimita el problema y las preguntas que conducen la investigación, el objetivo general y los específicos, los antecedentes y fundamentos teóricos desde los cuales construir un marco teórico de referencia que haga posible el estudio. En este capítulo se presenta el diseño metodológico y la ética que reglamenta la investigación con seres humanos. Dado que se trata de un estudio cualitativo, se presentan los fundamentos que este diseño conlleva, se sitúa la etnografía desde distintos referentes teóricos y se asume una postura ética de investigación.

En el capítulo dos se despliega un hilo conductor que encuadra esta investigación; por un lado, pensamos la noción de ser humano y los componentes que lo atraviesan. ¿Somos buenos por naturaleza o en cambio perversos? O bien: ¿Podemos pensarnos fuera de binarismos? ¿Qué aspectos de la cultura solapan nuestra versión animal y conducen a la construcción de leyes y sistemas judiciales que regulan los vínculos entre mortales?

Estas interrogantes nos conducen a considerar las distintas formas de castigo en la antigüedad, luego el suplicio y finalmente la insólita noción de acceso a una “humanidad” para el castigo a partir de la creación de la cárcel. Luego, la arquitectura y el espacio simbólico darán forma a lo carcelario. El análisis foucaultiano, central en esta investigación, deviene en la gubernamentalidad para preguntarnos sobre el gobierno de uno mismo y si este tiene vínculo con la filosofía.

En el capítulo tres integramos los objetivos específicos de la investigación (que articulan con el objetivo general) con la etnografía y el análisis que de ella producimos. Mi presencia como investigadora en el aula de filosofía habilita a presentar fragmentos de esos encuentros, integrando anotaciones del diario de campo, entrevistas a los estudiantes y a tres profesores de filosofía (incluido el docente del curso). Se integran en este apartado, los encuentros, los diálogos, la confianza, los lugares de enunciación, los peligros, las risas que, al mismo tiempo, construye vínculos que nos unen a las personas con quienes investigamos.

El tramo final de la investigación está constituido por el capítulo cuatro, en el que desplegamos nuevas interrogantes en forma de derivas, transitando desde el abolicionismo

hacia la educación y la psicología, presentando un caso específico denominado “caso M” y articulando al mismo tiempo componentes de un pensamiento individual y colectivo dando paso a la parrhesía como condición necesaria para pensar la problemática aquí esbozada y explicitar que nuevos rumbos son imprescindibles; al mismo tiempo, nos embarcamos en aunar la parrhesía y la epimelía asumiendo riesgos, porque también la filosofía es en sí misma un riesgo en la medida que atraviesa las preguntas más profundas del ser humano, interpela y molesta.

## **Capítulo 0: Inicio de un Proceso**

### Exhortaciones al lector

La exhortación es adentrarse en la lectura sin búsquedas de linealidad sino en espiral dado que la voz que se enuncia es de todos los que formamos parte de este proceso de indagación. Habrá más preguntas que respuestas y sobre todo, habrá imposibilidad de mostrar resultados acabados, certeros y absolutos. Escribimos entre líneas, en ellas, arriba y abajo.

Mi primer acercamiento teórico a la enseñanza de la filosofía en el marco de la educación en contextos de encierro se dio con mi Trabajo Final de Grado en 2015 para la obtención del título de Licenciada en Psicología. Buscando rupturas en el propio proceso epistemológico, se presenta esta tesis como un cierre a partir de la Maestría en Psicología Social en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

Pienso en los atravesamientos sociales, culturales, políticos y académicos desde los cuales es interpretada esta imagen de mujer que ingresa al edificio carcelario. Una cárcel de varones. Aún no los conozco. Aún no los he visto. Ingreso a un contexto pensado *para ellos*, habitado *por ellos* y legitimado *por otros*. Una trama carcelaria que habitamos entrecruzada por lógicas que intento problematizar: el *ellos* (objeto de estudio) y *nosotros* (sujetos portadores de saber).

Ingreso a la cárcel y atravieso la primera puerta. Revisan mis objetos personales y debo atravesar un escáner. Me siento vulnerable frente a seres que desconozco y que imponen autoridad. Me cuestiono el sentir de un familiar o amigo que va en un día de visita. Me incomoda. Atravieso una segunda puerta. Comienza un camino de tierra. A los lados, pequeños edificios, barracas, una cancha de fútbol y distintos espacios. Camino unos cuantos metros; en el recorrido saludan y saludo a personas que no conozco. Llego al edificio donde está instalado lo que todos llaman *el educativo*. Un pequeño hall de distribución, una oficina, un pequeño espacio con libros en estanterías, sillas de aula y una escalera que conduce a tres salones de clase. En los salones hay ventanas que no delatan el encarcelamiento. El paisaje que se observa no difiere del que encontramos en otros espacios educativos que no están instalados en cárceles.

Ya no estoy en un lugar desconocido. Este escenario me es familiar por ser profesora de filosofía. Los bancos, el aula, estudiantes con cuadernos que llegan. Saludan. Se presentan con su nombre y apellido. Dan la mano. Importa salir paulatinamente del lugar de supuesto saber. Lo predeterminado no logra acaparar todas las aristas: el espacio se produce, ellos y nosotros también, múltiples conexiones ellos/nosotros hacen a la construcción de este espacio. Somos. No importa saber qué hicieron. No es objeto de esta investigación dilucidar los delitos que llevaron a esas personas a la cárcel. Importa las preguntas en torno *al educativo*. Importa qué sucede en un curso de filosofía. *Somos siendo* mortales que a

través de filósofos buscamos respuestas. El profesor, los estudiantes y yo, que ingreso como investigadora para devenir integrante de una clase de filosofía en una cárcel montevideana del siglo XXI.

(...) en un libro no hay nada que comprender,  
tan sólo hay que preguntarse con qué  
funciona, en conexión con qué hace pasar o  
no intensidades, en qué multiplicidades  
introduce y metamorfosea la suya (...)  
(Deleuze y Guattari, 2010, p. 10)

### Un breve repaso por la historia de las cárceles en Uruguay

Para adentrarnos en el análisis de la filosofía en el marco de la educación formal en cárcel, conviene primero presentar y situarnos en la historicidad propia de la cárcel. Esta historicidad supone apenas un recorte de acontecimientos puntuales a fin de comprender el encuadre del sistema carcelario uruguayo desde el que se escribe esta investigación.

De acuerdo al Ministerio del Interior (MI, 2011) previo a 1971, la “Dirección General de Institutos Penales” se encuentra bajo la órbita del Ministerio de Educación y Cultura. Con el decreto presidencial N° 27/971 de ese mismo año se produce el cambio de Ministerio pasando a depender –hasta la actualidad– del Ministerio del Interior.

En 1974 el decreto N° 574/974 Art. 2 —en concordancia con el gobierno militar instalado en Uruguay— establece que al Ministerio del Interior le compete la política nacional del orden público, la conservación y restauración del orden, la seguridad, el tratamiento y rehabilitación de prevenidos y penados en todo el territorio nacional entre otros cometidos.

Siguiendo a Arendt (2003) intentaremos superar la ingenuidad en la medida que, en todo “gobierno totalitario y también en la naturaleza misma de la burocracia, se busca transformar a los hombres en funcionarios y simples ruedecillas de la maquinaria administrativa, y, en consecuencia, deshumanizarles”. (p. 172)

A partir de 1985 y con el retorno a la democracia en nuestro país, las cárceles continúan bajo la administración policial, se mantiene la deserción de personal —entre ellos personal técnico— hay falta de inversiones y se percibe una fuerte ausencia de una política clara en materia penitenciaria.

Que las cárceles continúen bajo la égida de la administración policial supone que las cárceles dependen de la Jefatura de Policía de cada departamento del país. Siendo 19 departamentos, se producen tantas formas de concebir la reclusión como departamentos hay, impactando directamente en la ausencia de una visión unificada. A su vez, conviene advertir que los mismos policías que se ocupan de reprimir el delito (función central dentro de sus cometidos) son los que tendrán a su cargo la reclusión y también la rehabilitación de las personas privadas de libertad (según lo antes expuesto en el decreto N° 574/974 Art. 2).

Tres aristas: reprimir, recluir y rehabilitar. ¿Es posible concebirlas entrelazadas?

En 2003, se crea la figura del Comisionado Parlamentario a través de la Ley N° 17.684. El Artículo 1° de la mencionada Ley, se establece que el cometido del Comisionado es

asesorar al Poder Legislativo en su función de control del cumplimiento de la normativa constitucional, legal o reglamentaria vigente, y de los convenios internacionales ratificados por la República, referidos a la situación de las personas privadas de libertad en virtud de proceso judicial. Igualmente le compete la supervisión de la actividad de los organismos encargados de la administración de los establecimientos carcelarios y de la reinserción social del recluso o liberado.

Asimismo, el Artículo 2° subraya que

tiene determinadas atribuciones entre las que se mencionan: promover el respeto de los derechos humanos de todas las personas sometidas a un procedimiento judicial del que se derive su privación de libertad. Solicitar información a las autoridades carcelarias respecto a las condiciones de vida de los reclusos, en particular, de las medidas adoptadas que puedan afectar sus derechos. Recibir denuncias sobre violaciones de los derechos de los reclusos y formular las recomendaciones que estime convenientes con la finalidad de corregir los procedimientos y restablecer los derechos lesionados.

En esta línea, nos parece importante referenciar también el Artículo 20, en el que se expresa que esta figura no está mandatada a priori, es decir, que no recibirá instrucciones de ninguna autoridad poseyendo plena autonomía en su gestión según su criterio y responsabilidad.

La figura del Comisionado Parlamentario parece responder nuestra pregunta. No es posible entrelazar represión, reclusión y rehabilitación. La tercera deberá quedar excluida de las dos primeras. En este sentido, el actual Comisionado Parlamentario Juan Manuel Petit afirma que el sistema penitenciario continúa presentando una heterogeneidad inquietante y resabios de lógicas de encierro. Constatando los distintos modelos de atención, afirma que “hay un amplio abanico donde entran desde experiencias pedagógicas innovadoras hasta el inaceptable aislamiento en solitario.” (Petit, 2017)

Aun con la creación del Comisionado Parlamentario, la heterogeneidad imperante y lógicas superpuestas se mantienen. En 2010 y a través de la creación del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) parece observarse la intención (y manifestación explícita del poder político) de una reforma carcelaria.

La Ley N° 18.719 denominada “Presupuesto nacional de sueldos, gastos e inversiones-Ejercicio 2010-2014” estipula en el Artículo 221:

Créase en el Inciso 04 "Ministerio del Interior", programa 461 "Gestión de la Privación de Libertad", la unidad ejecutora 026 "Instituto Nacional de Rehabilitación". Tendrá jurisdicción nacional y dependerá directamente del Ministro del Interior. Serán sus cometidos: a) La organización y gestión de las diferentes instituciones penitenciarias establecidas o a establecerse en el país, que se encuentren bajo su jurisdicción. b) La rehabilitación de los procesados y los penados. c) La administración de las medidas sustitutivas a la privación de libertad. (Ley N° 18.719)

El INR se presenta a sí mismo innovador y algunos aspectos resaltan, entre los cuales detectamos: la intención de unificar criterios administrativos y políticos procurando resolver la heterogeneidad que regía cuando la permanencia de las cárceles se encontraba bajo la administración policial de cada departamento del país. En esta centralización administrativa y política aparece, entre otros, la incorporación de civiles en el sistema —fundamentalmente los operadores penitenciarios— la intención de reducción del hacinamiento, medidas de desencarcelamiento y una política de redención de pena.

La imagen a continuación procura evidenciar la necesidad de posicionarnos en un rizoma para pensar la cárcel porque “en un rizoma no hay puntos o posiciones, como ocurre en una estructura, un árbol, una raíz. En un rizoma sólo hay líneas”. (Deleuze y Guattari, 2010, p. 14) y en estas, buscaremos líneas de fuga.



### La educación en cárcel

El recorrido expuesto hasta aquí del sistema carcelario uruguayo responde a presentar una fotografía en movimiento que nos habilite a comprender las lógicas sobre las cuales ingresa la educación formal a la cárcel y cómo se ha sido significando a sí misma.

Consideremos en primer lugar y en acuerdo con el Comisionado Parlamentario que “la educación, formal y no formal, fue durante años una gran ausencia en el sistema penitenciario. Insólitamente, hasta bien entrado el siglo XXI no era común la realización de actividades educativas en todo el sistema penitenciario”. (Petit, 2019, p. 64)

La educación ingresa a la cárcel. Es allí donde nos proponemos conocer las personas que se apropian de ese espacio y lo que allí se produce. En un trabajo anterior (Palombo, 2015) establecimos que se trata

de analizar aquella población que ha sido excluida en diversas facetas, incluso en lo educativo formal. Si el punto de partida de diversos discursos, versa acerca de que los grupos sociales (familia, instituciones educativas y de salud) promueven la inserción del sujetx en sociedad y posibilita contar con medios y opciones que hagan posible su libertad de elección y de ejercicio, si el sujetx es carente de este abanico de posibilidades: ¿cómo elegir entre diversas opciones? ¿Es posible siquiera elegir? (Palombo, 2015, p. 9)

Hay allí una historia previa, un transcurso de tiempo en privación de libertad, hay allí una pena que deben cumplir. En la decisión de cursar sus estudios en privación de libertad, se puede producir un nuevo escenario, apostando a un dialogo, advirtiendo que,

en las relaciones humanas del gran dominio, la distancia social existente no permite el diálogo. Este por el contrario, se da en áreas abiertas, donde el hombre desarrolla su sentido de participación en la vida común. El diálogo implica la responsabilidad social y política del hombre. (Freire, 1970, p. 79)

Si bien en Uruguay coexisten distintas políticas públicas educativas para las personas presas —educación no formal a través del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y desde Organizaciones no Gubernamentales (ONG) — el ámbito desde el cual abordamos nuestro enfoque radica en el programa Educación en Contextos de Encierro (ECE) dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y del Consejo de Educación Secundaria (CES).

En esta investigación buscamos reflexionar acerca de la educación secundaria y específicamente el bachillerato en el cual se integra la filosofía a los planes de estudio. El plan de estudio de Educación Secundaria que nos convoca es el Plan 94 “Marta Averbug”.

Se trata del Plan vigente para ECE y para población adulta en general y se despliega tanto en cárceles como en los distintos centros educativos de todo el país. De acuerdo a la Ley N° 17.897 (2005) los estudiantes adultos privados de libertad serán evaluados en categoría de libres mediante un examen presencial legitimado por un tribunal docente que se constituirá en cualquier momento del año cuando se considere que el proceso educativo lo requiera. Mientras que en el caso de personas no privadas de libertad y en el mismo plan, podrán acceder a distintas categorías de evaluación: eximidas, reglamentadas y libres (por inasistencias).

Desde el organigrama se identifica que el INR posee una Dirección General y tres subdirecciones: Técnica, Administrativa y de Seguridad. La Subdirección técnica tiene bajo su órbita la coordinación de Educación y Cultura. De acuerdo a lo anterior, el CES coordina tanto con este como así también, con los departamentos de educación de las unidades carcelarias.

Es en este sentido que ECE bajo la órbita del CES posee como objetivo central “garantizar el derecho a la educación secundaria de la población adulta privada de libertad en todas las unidades de internación para personas privadas de libertad del país”. (CES, 2016)

Entre los antecedentes de ECE se observa que en el año 2002 se firma el convenio entre la Dirección Nacional de Cárceles del Ministerio del Interior y el CES. La configuración de ECE, su ampliación y cumplimiento de objetivos se encuentra íntimamente ligado a algunas

leyes que pretenden respaldar el derecho a la educación. A pesar de ser relativamente reciente, el desarrollo territorial de este programa continúa aumentando permanentemente.

La exposición de lo que sigue —en torno a leyes que se configuran en relación a la legitimidad de la educación en cárceles— nos conduce a una problematización de conceptos o un péndulo entre el *beneficio* de la educación y el *derecho* a ella.

La Ley N° 17.897 (2005) refiere a la “humanización y modernización del sistema carcelario. Libertad provisional y anticipada” y se relaciona íntimamente a la reformulación carcelaria expuesta más arriba. En ella se reglamenta la redención por estudio y trabajo, en donde participa el CES y considera que los estudiantes adultos privados de libertad serán evaluados tal como se especificó más arriba.

En el capítulo IV, Artículo 13 se establece la redención de pena por trabajo o estudio:

A los procesados y condenados se les abonará un día de reclusión por dos días de estudio. Se computará como un día de estudio la dedicación a dicha actividad durante seis horas semanales, así sea en días diferentes. Para esos efectos, no se podrán computar más de seis horas diarias de estudio. (Ley N° 17.897, 2005)

Esta referencia nos permite pensar la educación como beneficio. Un beneficio que se plantea en términos problemáticos y al mismo tiempo, esa reducción de pena por estudio surge como principal motivación para el ingreso los programas de estudio por parte de los estudiantes entrevistados. Un incentivo útil en términos pragmáticos porque es posible pensar también que responde a la salir de la celda, al movimiento, a un espacio/tiempo destinado a otra opción que no sea el encierro.

También podemos problematizar en torno al nivel educativo alcanzado por una persona como un predictor de su posición económica en la sociedad (a mayor nivel educativo, mayor nivel de ingresos). Este punto nos permite además cuestionarnos en relación a que la educación presente beneficios materiales para las personas.

En esta línea, nuestro distanciamiento respecto a considerar la educación como beneficio radica en el reduccionismo que encierra en sí mismo este término porque se sitúa en requisitos no sólo bancarios —de depósitos de conocimientos— sino también como la única intención para que las personas privadas de libertad retomen sus estudios.

La otra punta del péndulo, citando la Ley N° 18.437 “Ley General de Educación” (2008) y retomando el Artículo 1, la educación se concibe como un derecho humano fundamental y

enfatisa que “el Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa”. Asimismo, el Artículo 13 reseña los fines que el Estado persigue a través de la educación, estableciéndose entre los fundamentales:

Promover la justicia, la solidaridad, la libertad, la democracia, la inclusión social, la integración regional e internacional y la convivencia pacífica. Procurar que las personas adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Para ello, la educación deberá contemplar los diferentes contextos, necesidades e intereses (...) Formar personas reflexivas, autónomas, solidarias, no discriminatorias y protagonistas de la construcción de su comunidad local, de la cultura, de la identidad nacional y de una sociedad con desarrollo sustentable y equitativo.

Aquí se presenta un Estado que vela por el derecho a la educación aunque no asegura que efectivamente esto sea posible. Y es que la posibilidad o no de la concreción de los fines de este artículo dependerá de brechas sociales y de las circunstancias porque algunas cuestiones previas son imprescindibles como ser, la alimentación, la vivienda, la salud, los vínculos, el cuidado, el autocuidado y tantos otros factores que condicionan y hacen a las condiciones de vulnerabilización de las personas.

En este punto, conviene preguntarnos cómo y porqué se produce la deserción de estudiantes de los sistemas educativos, que si bien no forma parte de esta investigación, queda instalada la pregunta y la amplia literatura al respecto refleja la preocupación por este tema. No es posible evadir la pregunta para comprender quiénes son los sujetos de la educación en las cárceles. En muchos casos son personas que desertaron de la educación formal, o fueron expulsados de ella<sup>1</sup>.

Algo de lo paradójico se instala. Algo del orden del discurso no tiene verdadero asiento en la realidad. Si bien las alocuciones que legitiman la prisión se centran en justamente propiciar y generar fines educativos, rehabilitación y profilaxis del delito, recién en 2018 el INR presenta un “relevamiento nacional sobre el máximo nivel educativo alcanzado por la población privada de libertad” producto que surge a partir de que el Comisionado

---

<sup>1</sup> Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf>

Parlamentario “presentara en enero de 2018 un recurso de habeas corpus contra el Consejo Directivo Central (CODICEN) y el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) por la falta de atención a la población que no sabía leer o escribir. Este relevamiento fue el primero en su tipo en realizarse en el país”. (Petit, 2019, p. 65)

Los testimonios demuestran distintas formas de exclusión previas al ingreso a cárcel y que quizás se hacen más visibles con el relevamiento de los datos. Las cifras en relación a las PPL (Personas Privadas de Libertad) son alarmantes y deben interpelarnos.

El 6% de las PPL declara no saber leer y el 12,26% hacerlo con dificultad. 2 de cada 10 PPL no saben leer o lo hacen con dificultad. El 77,7% de las personas que no saben leer tiene entre 18 y 37 años. De la población que no sabe leer comprendida entre los 18 y los 37 años, los varones representan el 97,24%. El 6,3% de la población total declara no saber escribir y otro 4,37% manifiesta hacerlo con dificultades. (Petit, 2019, p. 67)

Nuevamente surge la tensión entre la intención de creación del INR para la unificación de prácticas y políticas destinadas al encarcelamiento y al mismo tiempo, la formas en que esas intenciones se trasladan a cada unidad penitenciaria de nuestro país.

Las relaciones son múltiples, entrelazadas y de difícil detección. La deserción del sistema educativo uruguayo sigue siendo una problemática para la que la gestión de distintos gobiernos no ha encontrado solución. Si bien la educación formal no puede sustituir todas las aristas que atraviesan la complejidad de construcción individual y social, es una parte insoslayable de devenir sujeto crítico y reflexivo. Desde ella, pueden generarse condiciones para el despliegue de capacidades cognitivas, de producción de conocimientos, de decodificación de información de distintas áreas.

Si exponemos estas cifras de personas privadas de libertad respecto a la educación, es porque las cárceles siguen siendo la resultancia de políticas disfuncionales; “el mayor nivel educativo alcanzado por la mayoría de la población, es el Ciclo Básico (CB) incompleto. Sumados los porcentajes de hombres que alcanzaron el CB de CES y del Consejo de Educación Técnico Profesional/Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU) de forma incompleta, representan el 33,34”. (Petit, 2019, p. 67)

Sin dejar de atender lo anterior, la ley asegura la educación como un derecho. Luego, será el propio sistema educativo y sus protagonistas los que deberán seguir cuestionando el péndulo entre una educación bancaria y una educación liberadora.

Si la educación es un derecho y es un derecho para todos, así entonces la ECE no debiera ser una educación especial o distinta, sino una posibilidad y discontinuidad de las distintas formas de exclusiones previas. La pérdida de libertad de movimiento no debería incluir la pérdida de otros derechos, en este caso, el derecho a la educación. Ahora bien, en estos términos puede también afirmarse que,

Si bien es innegable que la educación es un derecho humano fundamental y el Estado uruguayo lo garantiza, aparece como un discurso cristalizado en la retórica: no basta con enunciar que la educación garantiza un derecho humano fundamental, hay que demostrarlo. (Cantarelli, 2019, p. 68)

La mirada institucional expuesta hasta aquí de concreción de ECE deriva ahora en proponer una mirada pedagógica tendiente a asumir y posicionarnos “entre una educación para la domesticación alienada y una educación para la libertad. Educación para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto”. (Freire, 1970, p. 34)

Asumimos la segunda alternativa en fuerte vínculo con los propósitos centrales de la filosofía y en esta línea, los docentes —civiles— ingresan a las distintas cárceles del país a impartir sus clases y los estudiantes —privados de libertad— retoman sus estudios.

Nos alejamos de la primera reconociéndola y criticándola en cuanto mantiene

la mercantilización de la existencia, por la creciente imposición de un discurso securitario que criminaliza la diferencia, por una violencia semiótico material que busca imponer sentidos y que se inscribe en los cuerpos y en los espacios que habitan esos cuerpos”. (Mendiola, 2014, p. 27)

La educación como temática puede abordarse desde numerosas corrientes y paradigmas. El punto de partida en esta investigación —como posicionamiento profesional y político— refiere a una educación “que libre de alienación, que sea una fuerza para el cambio y para la libertad.” (Freire, 1970, p. 34)

Y enfatizamos el vínculo con la filosofía como asignatura de bachillerato en la medida que busca producir conocimientos, emanciparse, generar y profundizar herramientas de interpretación, de conocimiento de sí mismo, de los demás, del mundo.

Freire (1970) plantea que la educación es un acto de amor, por tanto, un acto de coraje y por eso no puede temer al debate. Por eso instalamos la discusión y consideramos necesario pensar otras formas de construir sociedad y tratamiento de distintas formas de

violencia dejando atrás a la cárcel propiamente dicha. Sin embargo, ella aún está cimentada en nuestro escenario y buscamos trascender la educación como derecho y/o beneficio sosteniendo que el ámbito educativo abre posibilidades para pensar y pensarse.

No dejamos de percibir al mismo tiempo que el entorno restrictivo de la cárcel, la convierte en un marco especialmente difícil para lo educativo, fundamentalmente porque su finalidad, entre otras, es permitir a las personas tomar decisiones y asumir cierto control sobre sus propias vidas. (Scarfó, 2003)

### Filosofía: una asignatura de bachillerato

Tal como establecimos antes, se instala en INR el programa ECE, el cual depende de CES y este último de ANEP. Cada asignatura, en el marco del CES cuenta con una inspección de asignatura que brinda lineamientos para el armado de programas en los distintos planes de estudio vigentes. Esta planificación es parte de la libertad de cátedra de cada docente pudiendo seleccionar los contenidos de los cursos dentro de los lineamientos mencionados. De esta forma, al inicio de cada curso el profesor presenta su planificación anual o semestral y al finalizar el curso presenta el programa analítico, es decir, aquellos temas que efectivamente dictó pudiendo o no coincidir con la planificación inicial.

Los programas de filosofía diseñados por inspección de asignatura<sup>2</sup> plantean unidades temáticas y objetivos específicos para la enseñanza y aprendizaje de esta asignatura.

la importancia de conmover filosóficamente apostando a la sospecha, la incertidumbre, la complejidad. Se busca situar y conocer la diversidad de respuestas a los principales problemas filosóficos, habilitando a los estudiantes a entrever e identificar el sentido que las mismas tuvieron en el momento histórico en que fueron pensadas y su conexión próxima o lejana con el presente. Incentivar y promover el pensamiento creativo, el descubrimiento, la invención estimulando habilidades dialógicas, que hagan del debate, la argumentación y la investigación colectiva un modo de ser, sentir, pensar actuar. Un modo de vida.

---

<sup>2</sup> CES. Programas de Filosofía 4to, 5to y 6to año. <https://www.ces.edu.uy/index.php/2-uncategorised/20178-programas-de-bachillerato-reformulacion-2006>

Los docentes deben conocer estos lineamientos, dado que entre las facultades de los inspectores se encuentra realizar visitas a sus clases sin previo aviso, calificar su desempeño y realizar sugerencias, informes positivos o informes negativos de los cuales resultará el ordenamiento de escalafón docente del próximo año.

Algunas puntualizaciones respecto a estos lineamientos:

- El programa de asignaturas de bachillerato, entre las cuales se encuentra filosofía, forman parte actualmente de la “Reformulación 2006”.
- El “Plan 94” destinado a población adulta supone que los docentes realizarán los ajustes necesarios de la “Reformulación 2006”.

La filosofía, el amor por la sabiduría en su significado etimológico, parece ser un campo muy amplio de problemas. Conviene situarse entonces en qué entendemos por filosofía en el marco de un aula que se encuentra necesariamente atravesada por planes y programas, sistemas de evaluación (a estudiantes y a docentes), condiciones políticas y especialmente, condiciones humanas.

El punto de partida es que el ejercicio propiciado por la enseñanza y aprendizaje de la filosofía implica preguntas que habilitan el cuestionamiento de sí mismo, de los demás y el mundo. Un espacio de aula diferente al cotidiano que incluye no sólo la salida de las celdas sino la posibilidad de un encuentro donde prima la pregunta, el diálogo reflexivo, la construcción de problemas y el acercamiento a temáticas que son propiamente humanas.

La filosofía puede ser analizada dentro y fuera del encierro en vínculo con la época actual, una posmodernidad light y superficial (Lipovetsky, 1986), una visión que interpela tanto dentro como fuera de la cárcel, porque supone un posicionamiento de una época que dista de las reflexiones filosóficas y consolida la importancia del aquí y ahora, lo inmediato, lo opuesto a un pensar crítico, reflexivo, de dudas más que de respuestas.

Jaspers (1965) entiende que es posible una distinción entre *comienzo* y *origen* de la filosofía. Mientras que el primero se sitúa en un enfoque histórico —el inicio de la filosofía en Grecia en el siglo VII a.C. en Mileto— el segundo es necesariamente el verdadero principio del filosofar porque implica el contacto entre la pregunta y nosotros mismos.

De acuerdo con el autor, las situaciones límite son el origen más profundo de la filosofía. Entendemos por situaciones límite aquellas que no podemos cambiar, suceden, irrumpen pero se convierten al mismo tiempo en ese impulso necesario para filosofar.

En la ECE, las situaciones límites no sólo implican la circunstancia de privación de libertad, también se escucha en las narrativas de los estudiantes las distintas situaciones que se vivieron previo al ingreso a la cárcel y que en el aula de filosofía son resignificadas, pensadas, analizadas en un encuentro consigo mismo y al mismo tiempo en diálogo con otros. En este mismo sentido, “nada que sea humano es ajeno a la filosofía y más aún, ésta es el hombre mismo, en cuanto se plantea el problema de sí mismo y busca las razones y el fundamento de su propio ser”. (Abbagnano, 1994)

En esta línea se sitúa también Savater (2008) quien plantea que para que la filosofía no responda simplemente a una pedantería o a un esnobismo, ha de nacer de las catástrofes personales. En la narración de la propia historia, los estudiantes relatan su alejamiento de instituciones educativas, distintas pérdidas familiares, el encuentro con la droga, las formas de violencia física vividas y las violencias simbólicas.

La propuesta es partir de preguntas y problemas y conocer distintos filósofos que responden sobre ellas: poner en juego la voz de esos filósofos, dar cuenta de su contexto espacio y tiempo y dar lugar a aprehender ese posicionamiento para asumirlo o para discutirlo. El objetivo esencial es esa apropiación de contenidos para propiciar el despliegue de un pensamiento que conduzca a ser crítico y reflexivo. Desde una didáctica de la asignatura filosofía, podemos decir que

La filosofía se ha estudiado por temas (lógica, teoría del conocimiento, ontología, metafísica, ética) o mediante la historia de la filosofía. Con la primera se busca introducir y ofrecer conocimientos básicos en filosofía, esta división por temas de estudio corresponde a las divisiones que los filósofos han ido utilizando para delimitar sus campos de indagación y obedece al intento por organizar todo el cuerpo de conocimientos elaborados por los filósofos de una manera sistemática. (Cárdenas, 2005, p. 41)

Los profesores de esta asignatura instalan sus prácticas desde sus propios enfoques y experiencias; situar la experiencia como formadora de un saber es un punto de partida, aunque suele ser menospreciada por lo académico por considerarse subjetiva, sin método y/o sin aval.

Se trata entonces de concebir la enseñanza y aprendizaje de la filosofía como un campo de saber problemático. Adentrarse en él y averiguar qué sucede.

No hay inicio o fin en el constructo de un saber problemático. Las derivas del encuentro suponen eso, un espacio que circula a través de las personas que lo integran.



“¿Es un espacio liso el que es capturado, englobado por un espacio estriado, o es un espacio estriado el que se disuelve en un espacio liso, el que permite que se desarrolle un espacio liso?”. (Deleuze y Guattari, 2010, p. 484)

#### ¿Rehabilitación? Críticas y vicisitudes

Hasta aquí se ha intentado exponer lineamientos de la educación en general y la filosofía en particular con un propósito aunado a la visión de Freire (1970) de una educación liberadora y emancipadora.

Al mismo tiempo, la educación se ha planteado siempre como la herramienta por excelencia mediante la cual todos los temas humanos pueden tener solución a través de ella. Incluso, como salvadora de una compleja red de realidades. La carga se implanta en los hombros de la educación y al mismo tiempo, las voces de los protagonistas parecen susurros que se apagan con los técnicos de la academia y del poder político, que apuntan a generalidades numéricas, estudios cuantitativos sin profundizar ni en la historia de las personas privadas de libertad, ni en la de los educadores.

Esta investigación no pretende utopías y tampoco ha descubierto la pólvora. Se inscribe en el privilegio de la enunciación y busca ramificar el beneficio/derecho y situarnos en las líneas de fuga para no “componer el lugar de lo correctivo-normativo y poder constituir agenciamientos del tipo: aprendizaje-político-transformador”. (Folle y Laino, 2016, p. 16).

Rastrear líneas de fuga en cuanto “un campo social no se define tanto por sus conflictos y sus contradicciones sino por las líneas de fuga que lo atraviesan”. (Deleuze y Guattari, 1994, p. 94)

¿Cuáles son esas líneas de fuga? ¿Cómo rastrearlas?

Nos situamos aquí en la noción de agenciamiento porque hay allí una posición política en la que, en términos de Deleuze y Guattari (1994), actúan presuposiciones recíprocas e inserciones mutuas. El propio proceso de esta tesis ha implicado, en esta postura política, sortear los permisos de ingreso, la habilitación académica, las lógicas burocráticas y una vez dentro, situarnos como sujetos sociales mutuamente afectados dando cuenta de ello en esta escritura colectiva.

A partir de Arbesún (2011) “sabemos que existe y no es un secreto para nadie, una distancia radical entre las definiciones legales, los ordenamientos institucionales, las disposiciones reglamentarias y lo que efectivamente acontece, en los establecimientos de reclusión”. (p. 60)

Introducir el problema de la rehabilitación en este apartado es una decisión intencional que se verá desplegada en los demás apartados de esta tesis y la pregunta que deriva de este propósito es ¿qué finalidades tiene la privación de libertad?

Gilmore<sup>3</sup> (2007) plantea una fuerte revisión de la cárcel identificando que poner a las personas tras las rejas se basa en la premisa de que, como consecuencia de ciertas acciones, algunas personas deberían perder toda libertad permitiendo la concreción de jaulas como soluciones generales para los problemas sociales. Al tener legitimad jurídica y legitimidad social queda expuesta una explicación que es a la vez hegemónica, y por ende, dominante. Esta explicación diría algo así: el crimen aumenta, se toman medidas enérgicas

---

<sup>3</sup> Cofundadora “Proyecto de Moratoria Penitenciaria de California” y de la organización abolicionista Critical Resistance.

y el crimen disminuye. ¿Es esto cierto? Se pregunta la autora, entrelazando el crecimiento de la prisión al deseo público de orden social.

En su análisis Gilmore (2007) identifica distintas categorías de análisis entre las que se encuentra la rehabilitación y nos adentramos en ella a fin de demostrar las críticas y vicisitudes que nos genera. La autora nos muestra de forma crítica cómo la rehabilitación propone que “la falta de libertad de las cárceles brinda una ocasión para la adquisición de sobriedad y habilidades, de modo que al ser liberadas, las personas anteriormente encarceladas puedan vivir lejos de la red criminal”. (p. 14)

Para las personas privadas de libertad se utilizan términos como rehabilitar, resocializar, reinsertar, reeducar y otros. Siguiendo a Gilmore, estos “re” enfatizan lo objetal porque no da lugar a que las personas puedan considerarse a sí mismas portadoras de un saber propio, de cambio, de transformación.

En el “afuera carcelario” venimos siendo cada vez menos, con la esperanza de estar cada vez “más seguros”. El desmedido crecimiento de nuestras prisiones nos denuncia. Este desmedido crecimiento muestra como hemos adoptado una voluntad de afiliación punitiva insaciable, en cuyo diccionario comunicativo no parece existe el enunciado: “ya es suficiente”. (Arbesún, 2011, p. 66)

En esta misma lógica y retomando la carga sobre los hombros de la educación, ella es “pensada como una tecnología del tratamiento penitenciario de carácter terapéutico.” (Scarfó, 2003) y lo terapéutico discrepa con la noción propia del término desde la mirada psicoanalítica porque es el sujeto el portador de un saber que no sabe que posee y que en un análisis deviene protagonista de su propia historia. Hacemos entonces este énfasis a fin de colocar en la discusión la pertinencia del lenguaje en ámbitos educativos que son propios en realidad de la clínica psicoanalítica.

Retomemos lo expuesto acerca de la rehabilitación de acuerdo a la Real Academia Española (2017) que nunca es neutral y según la cual el término en cuestión responde a la acción de reponer a alguien lo que le había sido desposeído. Sugiere en principio, una reasignación que proviene desde fuera. En el marco de las instituciones carcelarias, es importante el cuestionamiento relativo a las condiciones previas de existencia de las personas en situación de privación de libertad para poder profundizar si la rehabilitación puede ser conducida desde fuera.

Rojido, Vigna y Trajtenberg en Folle y Vigna “Cárceles en el Uruguay en el siglo XXI” (2016) establecen que:

una de las metas claves de las instituciones penitenciarias es la rehabilitación o tratamiento de los individuos que han infringido la ley. Si bien no hay consenso en torno a qué es la rehabilitación, es posible plantear una definición inicial, operativa, razonablemente compartible. A grandes rasgos, es un proceso de intervención sobre el ofensor localizado en alguna institución especializada que pretende alterar su probabilidad de reincidir. A diferencia de otras metas donde el mecanismo de disminución de la reincidencia es su bloqueo físico (incapacitación) o inculcar una percepción acerca de los costos del delito (disuasión), la rehabilitación busca alterar aspectos más estructurales del individuo. (p. 11)

Es entonces importante insistir y enfatizar que la literatura no arroja aún un consenso relativo al significado de la rehabilitación y no sólo estaría poco claro el significado, sino que tampoco queda claro que pueda ser asignada a las personas desde fuera. El término se reproduce y se masifica desde el ámbito político y desde la academia, con lo cual, cada quien le dará el significado que mejor convenga. También los medios de comunicación se apropian de estos conceptos y pautan cómo debemos pensar y cómo debemos sentir; enfatizan, usan y despliegan la *rehabilitación* de manera dispersa, vacía y produciendo subjetividades.

El Comisionado Parlamentario hace también alusión a esta compleja noción de rehabilitación. Petit (2017) advierte que esta tiende a llevarnos a un enfoque biológico o médico donde parece que los esfuerzos del sistema deben ser para reparar algo que está roto. También él indica la necesidad de utilizar lo menos posible los términos tratamiento y rehabilitación. El Artículo 26 de la Constitución de la República establece que a nadie se le aplicará la pena de muerte y en ningún caso se permitirá que las cárceles sirvan para mortificar sino sólo para asegurar a los procesados y penados su *reeducación*. Nuevamente el “re” como mencionamos anteriormente. El mismo artículo expone la importancia de asegurar la aptitud para el trabajo y la profilaxis del delito.

Ahora bien, en el apartado relativo al “panorama de las condiciones de rehabilitación del sistema penitenciario según cantidad de población”, los datos expresan que el 26% sufre tratos crueles, inhumanos o degradantes, el 47 % posee insuficientes condiciones para la integración social y el 27% únicamente cuenta con oportunidades de integración social. (Petit, 2019, p. 45)

La rehabilitación: ¿refiere entonces a perpetuar la tendencia a la subordinación, a la imposición de un otro para “re” educarse, “re” socializarse, “re” habilitarse?

Una posible vía de resolución a la re/habilitación según lo antes expuesto puede ser involucrarnos en la noción de empoderamiento. Si bien corremos el riesgo de tender al individualismo, podemos sortear este riesgo si, siguiendo a (Silva y Loreto, 2004), consideramos que es uno de los caminos para el desarrollo y la transformación de los sujetos y las comunidades porque implica la creencia en que las personas y los grupos son capaces de resolver problemas en mayor medida que los expertos externos.

Aquí advertimos la principal diferencia entre la re/habilitación y el empoderamiento porque este se construye como proceso generando las condiciones, caminos, circunstancias a partir de los cuales las personas tomamos control de nuestras propias vidas, desde los aciertos y los errores, como un

proceso mediante el cual los miembros de una comunidad (individuos interesados y grupos organizados) desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo a sí mismos. (Montero, 2003)

Procuramos así plantear una escisión entre la re/habilitación y el empoderamiento intentando demostrar que las lógicas que sustentan estas nociones difieren y se separan. El riesgo del empoderamiento es el individualismo y al mismo tiempo, otro riesgo es seguir pensando en forma dicotómica,

en la modernidad se concibió el conocimiento como el reflejo interno en el sujeto del mundo externo, al que se suponía objetivo e independiente. El espacio del pensamiento moderno nació de una estética dicotómica que escinde al sujeto del objeto, al conocimiento de la realidad, a la forma del contenido. De este modo, el saber es una mera versión virtual de lo real. Esta forma dualista, polarizada y excluyente, es más bien un monismo esquizofrénico, pues cada uno de los polos es pensado como absolutamente independiente del otro. Desde esta mirada se hace imposible pensar los vínculos, la afectación mutua, los intercambios. (Najmanovich, 2005, p. 20)

Lo paradójal de la re/habilitación y el empoderamiento nos conduce también a un posicionamiento porque “la inquietud que producen las paradojas puede vivirse de muchos modos distintos, algunos eligen el desafío otros son afectados por el desasosiego”. (Najmanovich, 2005, p. 22)

Asumiendo el desafío y no el desasosiego emprendimos la etnografía en una cárcel montevideana habitada por varones privados de libertad que deciden retomar sus cursos de bachillerato y la filosofía se inicia en sus planes de estudio.

**Capítulo 1: Desde los tecnicismos y hacia  
una construcción**

## 1.1 Problema

El problema central de esta investigación es conocer cómo se despliega el proceso de enseñanza y aprendizaje de la filosofía en el marco de la educación formal en varones privados de libertad y qué produce en sus participantes.

### 1.1.1 Fundamento subjetivo del problema

El encuentro entre estudiantes y docentes se produce en un espacio específico: la cárcel y buscamos indagar en esos grados de proximidad aludiendo “a un sujeto que se construye en una praxis transformadora, de mutua afectación con las personas y objetos de su entorno, en distintos grados de proximidad”. (Blanco, 2015, p. 48)

No podemos pensar la afectación como ajena al vínculo que se establece entre profesor (práctica docente) y estudiantes (como modos de narrarse los estudiantes) porque cada encuentro de aula es propio de los participantes que lo integran y allí se construye una zona propia que tiene como eje transversal los problemas y temáticas que se abordan en el curso de filosofía.

El aula se convierte en un espacio en el que se construyen vínculos. Siguiendo a Blanco (2015) el vínculo es constitutivo del ser humano y es la estructura simbólica que lo sostiene; el sujeto es uno y es múltiple ya que su estructura es vincular y es un ser entramado en el tejido social. “No toda relación humana representa un vínculo. Si la estructura simbólica representada por la ligadura a significantes del propio sujeto se ve afectada, modificada por la relación, configura entonces un vínculo. Para que haya vínculo tiene que haber afectación mutua”. (p. 35)

Asimismo, el aula de filosofía podría ser considerada como un espacio en el que se generen condiciones de crítica a la producción de subjetividades homogéneas y pensarnos desde las indeterminaciones, indagando potenciales creativos, revalorizando las experiencias, atendiendo las singularidades.

## 1.2 ¿Hacia dónde vamos?

### 1.2.1 Objetivo general

Producir conocimientos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía en varones privados de libertad en una cárcel de Montevideo durante el año 2019.

### 1.2.2 Objetivos específicos

Conocer las narrativas de los docentes y estudiantes respecto a sus procesos en ECE en general y a la filosofía en particular.

Identificar las estrategias didácticas a través de las cuales se produce el escenario para el abordaje de temas filosóficos.

Analizar cómo se produce la apropiación de esos contenidos filosóficos en las diferentes posiciones subjetivas de sus participantes (entendida esta subjetividad como producto social).

Un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte pero siempre recomienza según esta o aquella de sus líneas, y según otras. Es imposible acabar con las hormigas, puesto que forman un rizoma animal que aunque se destruya en su mayor parte, no cesa de reconstruirse (...) hay ruptura en el rizoma cada vez que de las líneas segmentarias surge bruscamente una línea de fuga, que también forma parte del rizoma. (Deleuze y Guattari, 2010, p. 15)

### 1.2.3. Antecedentes

En la búsqueda y revisión de antecedentes se identifica amplia literatura relativa a la educación en contextos de encierro pero no así en relación a la filosofía como asignatura dentro del marco de la educación formal. Por esta razón, agrupamos por un lado las experiencias de educación en cárcel y por otro, diferentes experiencias de filosofía en cárcel.

#### Experiencias de educación en cárcel

La literatura consultada converge en identificar la educación en contextos de encierro como un complejo campo de problemas. El laberinto radica en la tensión entre la integración de distintos programas de estudio —primarios, secundarios y universitarios— en un escenario pensado, construido y legitimado para otros fines: privar la libertad ambulatoria de personas.

Cantarelli (2019) analiza la educación pública uruguaya en mujeres jóvenes y adultas privadas de libertad en el marco de ECE, siendo el único programa responsable de acreditar formalmente a la población privada de libertad la educación media básica y superior. Esta investigación es un antecedente fundamental dado que realiza un recorrido por el programa ECE identificando que “posiciona a las mujeres como estudiantes, las coloca en un lugar activo y visible socialmente (...) y constituye una oportunidad para mostrar las tensiones y fortalezas que ofrece la educación pública uruguaya”. (p. 59)

Respecto a los resultados, la autora identifica la importancia del programa como política educativa pero “funciona adaptándose a la lógica del sistema penitenciario donde sus actores/as tienen lógicas diferentes a la de los docentes”. (p. 63)

Es insoslayable entonces la complejidad que emerge del entrecruzamiento institucional INR-CES-ECE y por ende, una compleja red de relaciones se instala entre los actores involucrados. En las entrevistas, se identifica que “E3 dice: las lógicas del disciplinamiento entre ambos sistemas son parecidas, si te pones a hilar fino tienen algunas cosas en común, pero son diferentes. E1 menciona, acá nosotros respondemos a secundaria (CES-ECE), pero necesitamos del INR”. (Cantarelli, 2019, p. 63)

González, Rojido y Trajtenberg (2015) realizan también un recorrido por el sistema educativo uruguayo, identificando específicamente en relación a ECE que su “objetivo es contribuir a la rehabilitación satisfaciendo el derecho a la educación, recuperar la ciudadanía y promover la autoestima de las PPL. Participan de ECE las personas que estén en condiciones de cursar educación secundaria y deseen hacerlo. (González, Rojido y Trajtenberg, 2015, p. 142)

Roldós y Rey (2015) en González, Rojido y Trajtenberg (2015) describen que la cárcel debía no sólo incluir el castigo de un delito y el apartamiento de la sociedad, sino que entre sus finalidades debía incluirse la educación y el trabajo. Desde allí y hasta ahora el entrecruzamiento de miradas, posturas y formas de concreción continúa abierto. Se realiza aquí un recorrido histórico detallado que cristaliza el camino transitado por Uruguay en relación al sistema penitenciario. En ese camino,

En enero de 1857, una carta firmada por el entonces vicepresidente de la Junta Económico Administrativa de Montevideo, Juan Ramón Gómez, dirigida al ministro de Gobierno y Relaciones Exteriores, Joaquín Requena, exigía: «un pronto remedio al mal social que nos amenaza», en referencia a ese «oprobio para el país» en que se había convertido «nuestra cárcel» (Gómez Folle, 1942: 52). En concordancia con los reclamos que se realizaban desde

la prensa, Gómez sugirió la construcción de una nueva cárcel: Pero no basta mudar de local o de situación, es preciso mudar de sistema; establecer talleres, la reclusión, el silencio, la educación moral y religiosa. Es preciso que el preso se corrija para que vuelva puro a su familia, y útil a ella y a su patria (Gómez Folle, 1942: 53).

En esta línea, Fein (2015) en González, Rojido y Trajtenberg (2015) expone y observa que ya en

la década de los treinta del siglo XX, y en la mayoría de los países occidentales, las teorías sociológicas aplicadas a la problemática carcelaria hacían hincapié en que la finalidad de la prisión no debía ser solo el castigo del crimen, o el apartamiento de la sociedad de quienes habían delinquido, sino la recuperación del recluso mediante la educación y el trabajo. (p. 91)

En una línea que problematiza, cuestiona y despierta la necesidad de revisión, Cabrera del Valle (2016) en su artículo “La subjetividad en el encierro: saberse hechos para estigmatizar, culpabilizar y despreciar” construye una serie de interrogantes que convocan, fundamentalmente, a indagar los fundamentos subyacentes de la educación en estos contextos. Por un lado, se constata que coexisten modelos correccionales y de “depósito” que obstaculizan una visión unificada del rol educativo en contextos de encierro y por otro, formula interrogantes que conectan con la línea de análisis de Cantarelli (2019) porque sondea ¿Qué ocurre con la educación inserta en este contexto? ¿Funciona como un engranaje más que se articula con la normalidad? ¿O el discurso educativo se re-articula con los objetivos de la institución carcelaria?

Por su parte, Scarfó (2003) analiza y propone la educación como derecho y enfatiza las contradicciones que se suceden en virtud de los destinatarios. La lectura y profundización del autor da cuenta de la necesidad de interrogar y analizar la educación en privación de libertad en Argentina y resalta que “el desarrollo de este derecho en el contexto de la cárcel, entendida esta como dispositivo no sólo de encierro sino de castigo, disciplinamiento, segregación, control, etc., está cruzado por la complejidad de todo proceso social de un sujeto en un contexto determinado”. (Scarfó, 2003, p. 91)

La lectura de este autor nos adentra en el hilo conductor de esta investigación en tanto dialoga con las contradicciones existentes entre el despliegue de estrategias docentes en pos de la apropiación de contenidos y saberes y el espacio de encierro donde este se produce.

La búsqueda de antecedentes arroja experiencias referidas a talleres y a encuentros más o menos duraderos en los que se plantean temáticas y filósofos representantes; sin embargo, no se han visualizado investigaciones que refieran específicamente a la filosofía dentro de programas de estudio en el marco de educación formal en unidades carcelarias.

Hunziker, Sánchez, Whitney y Teruel (2016) dan cuenta de la experiencia titulada “Filosofía y prisión” la cual formó parte del Programa de Universidad en Cárcel (PUC) de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFYH) de la Universidad Nacional de Córdoba. A través talleres, los encuentros se desarrollaron proponiendo problemas filosóficos desde los cuales se introducían filósofos representantes que habilitaban la discusión de esos problemas.

Los autores hacen énfasis en que su trabajo es un producto colectivo y que implicó un tiempo y un espacio diferente al cotidiano: la salida de las celdas de los presos y el ingreso de ellos a la cárcel. Explicitan que, la filosofía aún en un contexto de encierro, contribuyó a instaurar un ámbito de libertad, de reflexión y de discusión de temas filosóficos tomando distancia de la particular inmediatez. A través del diálogo filosófico, los autores identifican un escenario diferente, un espacio para la pregunta y la escucha en el que paradójicamente la cárcel no acorrala y se produce la desaparición de la extrañeza.

Lo que sucedió, en principio, es que dejamos de vernos como extraños. Eso es algo un poco desconcertante. Porque la desaparición de la extrañeza no responde al hecho de que la conversación se hubiese iniciado. Y el mero hecho de formular una pregunta no implica que uno empieza a conocer a otro. La disolución de la extrañeza empezó a producirse allí, al formular las preguntas mismas. (Hunziker et al, 2016, p. 37).

Otra experiencia relevante de filosofía en privación de libertad se encuentra en Inglaterra a través de Szifris (2017) quien publica "Sócrates y Aristóteles: el papel de los filósofos antiguos en los prisioneros que se comprenden a sí mismos".<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Idioma original: "Socrates and Aristotle: The role of ancient philosophers in the self-understanding prisoners".

La autora subraya que dada la falta de literatura existente, su investigación se torna exploratoria y cualitativa, con el objetivo central de comprender las implicancias de filosofía en las personas privadas de libertad.

Mediados por esta disciplina, la autora expone que los participantes parecían estar en un proceso de reconocimiento de su pasado y que esta toma de conciencia era directamente atribuible a los diálogos, las resistencias, las discusiones propias de la filosofía.

En esta línea, la misma autora en otro trabajo denominado "Filosofía en prisión: una exploración del desarrollo personal" (2016) <sup>5</sup> examina la importancia del diálogo en filosofía; un tipo de diálogo conducido más por preguntas que respuestas y esas preguntas devienen en el conocimiento de uno mismo desarrollando la confianza de sí y en las relaciones con los demás participantes.

Este hallazgo la conduce a pensar que este ejercicio reflexivo y filosófico repercute en un bienestar psicológico en las personas en situación de privación de libertad, apostando al diálogo socrático como una oportunidad de explorar acerca de sí mismo y los otros desplegando un ambiente discursivo en el que se producen debilidades y discrepancias en los puntos de vista y eso es justamente lo que nutre el encuentro.

También incluimos en este segundo grupo de antecedentes la experiencia de algunos profesores de Uruguay que han dictado o dictan actualmente clases de filosofía en cárcel. Esta se obtiene de una actividad realizada en 2017 en el marco de instancias de formación docente como espacio para la profundización y producción de conocimientos de profesionales de la educación<sup>6</sup> y aunque no constituye en sí misma una investigación, entendemos que es fundamental aquí incluir sus voces:

La Profa. Barboza plantea que la filosofía puede ser considerada como una terapia para el alma porque impulsa al ser humano a regenerarse, por tanto, a tomar conciencia de su existencia, trascendiendo lo empírico y despertando hacia nuevos mundos posibles.

---

<sup>5</sup> Idioma original: "Philosophy in Prison: An exploration of personal development".

<sup>6</sup> La actividad fue coordinada por la Inspección de Filosofía del CES y la Coordinación General del proyecto ECE y las resultancias escritas son las que figuran en <http://aulas.ces.edu.uy/mod/folder/view.php?id=54091>

Por otro lado, según la Profa. Dávila no debe perderse de vista el aspecto transformador de la enseñanza filosófica en ECE, para no caer en la rehabilitación y para que los estudiantes no se transformen en sujetos dóciles. También enfatiza que en ECE, el desafío es acceder a bachillerato y por ende, a la filosofía como asignatura.

De acuerdo a la experiencia de Profa. Ramírez, casi la totalidad de las personas en situación de privación de libertad pertenece a estratos socioeconómicos deprimidos y con grandes dificultades de acceso a la educación, todo lo cual remarca lo expuesto en el capítulo anterior e incide en la exigencia que representa para las personas privadas de libertad dar continuidad a sus estudios. Explicita que un gran número de estudiantes está completando sus estudios primarios: es decir, el acceso a la enseñanza media, para muchos, representa un reto.

#### 1.4 Diseño metodológico y ética

##### 1.4.1 Un enfoque cualitativo

El diseño de la investigación que aquí se plantea es cualitativo, se aleja de datos estandarizados, de porcentajes numéricos y de generalizaciones. Se trata de un estudio en profundidad a partir del cual se pretende analizar condiciones específicas que no necesariamente se reproducen en otros escenarios.

En esta elección reconozco mis experiencias de trabajo y responde en parte, a mi formación en filosofía y psicología, dando lugar sobre todo a la extrañeza, al asombro, a un péndulo entre el saber y no saber, lo cual me habilita y me permite conocer y producir con otros. Así es el pensamiento complejo “animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento”. (Morin, 1994, p. 23)

Asimismo, esta investigación puede considerarse como un estudio exploratorio, de acercamiento a la temática, en el entendido que es necesario contribuir a la construcción de conocimientos relativos a la filosofía en el marco de la educación formal en particular porque “los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa”. (Sampieri, Fernández y Baptista, 2010)

A su vez, puede considerarse este estudio de manera descriptiva en tanto procura acercarse a la unidad en que se realiza el trabajo de campo identificando su entorno, su propuesta, los espacios de aula destinados a la educación, la frecuencia de las mismas, cómo ingresan los docentes y estudiantes a estos espacios, las estrategias metodológicas y pedagógicas y las motivaciones de los estudiantes que concurren a clase.

Conocer y habitar esos espacios contribuye a la configuración de análisis y de miradas porque “la meta (...) consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos (...) detallar cómo son y se manifiestan.” (Sampieri et al, 2010)

¿Acaso vale la pena escribir un volumen sobre trabajo de campo etnográfico en los albores del siglo XXI? ¿Por qué alentar una metodología artesanal en la era de la informática, las encuestas de opinión y el Internet sólo para conocer de primera mano cómo viven y piensan los distintos pueblos de la Tierra? (Guber, 2001, p. 11)

La respuesta a esta pregunta es esta tesis, desde la intención de recuperar las voces y la escucha de sujetos individuales cuya historia configura el relato.

#### 1.4.2 Etnografía

Lo cualitativo se reviste de características diferentes por su naturaleza activa y participativa (Campos y Rojas, 1993, p. 111) e implica reconocer el carácter artesanal de una investigación con estas particularidades. Tal como lo pensaba Sócrates, la sabiduría es reconocer la propia ignorancia y podemos salir de ella a través del diálogo. Y el diálogo sólo es posible con otros.

Dentro de este enfoque cualitativo, consideramos la etnografía como la concreción de un diseño que se acerca a aquello que se busca investigar sustituyendo el objeto de estudio por un campo de problemas; más específicamente este trabajo se construye como una microetnografía por el “análisis de unidades pequeñas como es el caso del aula considerando los procesos e interacciones que suceden en ella.” (Campos y Rojas 1993, p. 111)

Este diseño nos habilita a formar parte de una porción del diario vivir: el espacio educativo y el aula de filosofía, compartir ese espacio y ese tiempo con los participantes y conocer de primera mano lo que allí acontecía. La etnografía en general implica la convivencia con un

grupo de personas en todas las parcelas de la vida; sin embargo y obviamente esto no es posible dado que se trata de personas presas.

La escucha, la mirada y las palabras forman parte de ese encuentro que dura unas horas y una vez por semana. Se configuran narrativas entre estudiantes que cursan filosofía en la cárcel, el profesor de la asignatura, los tutores pares que alientan a continuar los estudios y la investigadora; tal como plantea Ameigeiras (2006) “la etnografía significa aprender de la gente”. (p. 114)

Participé en parte de la vida cotidiana de estas personas compartiendo el aula, la previa de entrada a clase, en distintas charlas y espacios de distensión entre una asignatura y otra, viendo lo que pasaba, escuchando lo que se decía, preguntando, interactuando, porque los “elementos fundamentales en este tipo de investigación son la aprehensión más global de los procesos, el estudio de ellos en su ambiente natural y el análisis e interpretación de lo estudiado en forma participativa con los sujetos involucrados.” (Campos y Rojas, 1993, p. 111)

Ser parte del problema de investigación y problema es también interrogante. Interrogante que no supone una única respuesta, que es significativa, que trasciende el ámbito estrictamente cotidiano y que involucra al ser humano como tal. Siguiendo a Ameigeiras (2006) acentuamos el convencimiento de que el gran desafío del investigador en el campo es el aprendizaje, las relaciones sociales y las observaciones que, sobre una base participativa, posibilitan una tarea conjunta de construcción de conocimientos.

#### 1.4.3 Criterios previos a la etnografía

El proceso de investigación se construye a través de decisiones preliminares y requisitos formales entre los cuales se encuentran, por un lado, la aprobación por parte del Comité de Ética de la Facultad de Psicología (UdelaR) y por otro, la División Jurídica del CES, a la que debí presentar —abogado mediante representante de esta División— los fundamentos, características y metodología de esta investigación. Luego de su estudio, y habilitándome la investigación, debí firmar un documento con connotaciones jurídicas.

La presentación que realizo a los participantes incluye mi nombre, profesión y el trabajo de investigación: el tema, los objetivos y la metodología. Se explicita las características de la

etnografía y el diseño cualitativo y entrego a cada participante una hoja de información y consentimiento informado impresos —aprobados también por el mencionado comité de Ética— de acuerdo a los lineamientos del Decreto 379/008 (2008) respecto a los aspectos éticos de la investigación que involucra seres humanos.

Se detalla que la participación es libre y voluntaria sin que ello genere ninguna retribución de tipo económica o que resulte en cualquier beneficio respecto a las condiciones de reclusión ni en cuanto a su situación judicial.

Se informa que todas las entrevistas serán registradas en audio para su transcripción fiel en el marco de garantías de confidencialidad (se cambia el nombre y datos específicos a fin de evitar todo tipo de identificación) de acuerdo a la Ley 18.331 (2008) relativa a “Protección de datos personales y acción de Habeas Data”.

Es por esto que en la escritura de esta tesis los estudiantes son identificados como “E1”, “E2” y así sucesivamente, para que no puedan ser reconocidas las personas que participan de esta investigación.

El mismo criterio de protección es utilizado para los docentes participantes siendo identificados como informantes calificados (IC) “IC 1”, “IC2” e “IC3”.

Todos los participantes son informados acerca de la posibilidad de retirarse en cualquier momento del estudio sin tener la obligación de dar cuenta de su decisión, situación que no se presentó en ningún momento del trabajo de campo. En caso de haberse presentado, se hubiese sustituido la etnografía por otro diseño de investigación.

Los estudiantes manifiestan su interés en formar parte de esta investigación y resaltan la importancia de la presencia de sus voces en la escritura de esta tesis. Todos los participantes firman en forma unánime el consentimiento informado y expresan que para ellos es importante formar parte de lo que podamos producir en colectivo.

También fueron solicitados los permisos de ingreso a INR y fue necesaria la elección de una unidad carcelaria en la funcionara el programa educativo ECE y una vez constatado lo anterior, era menester que un docente hubiese elegido sus horas docentes para dictar sus cursos en la unidad seleccionada.

El profesor habilita mi presencia en el aula, lo cual implica aceptar también una presencia y mirada ajena; la labor docente es paradójicamente solitaria en relación a los colegas. Con el

correr de los días, formo parte del grupo; ya no soy ajena. Las técnicas se hacen posibles, la escritura colectiva comienza a producirse y este es el resultado de todo el proceso.

Asimismo, el profesor del curso de filosofía se convierte no sólo en parte constitutiva del proceso sino también en informante calificado junto a otros dos profesores de filosofía que imparten sus horas docentes en ECE en otras unidades carcelarias y con los que se produce un intercambio constante; de este intercambio deviene un trabajo conjunto apostando a que “el libro hace rizoma con el mundo (...) asegura la desterritorialización del mundo, pero el mundo efectúa una reterritorialización del libro, que a su vez, se desterritorializa en sí mismo en el mundo, (si puede y es capaz)”. (Deleuze y Guattari, 2010, p. 16)

#### 1.4.4 Las técnicas

- a. Análisis documental.
- b. Diario de campo.
- c. Observación participante.
- d. Entrevistas en profundidad y semiestructuradas a estudiantes: individuales y grupales y a profesores en espacios de intercambio y producción de conocimiento colectivo.

##### a. Análisis documental

Este análisis obliga a una pesquisa documental que opera como soporte e instrumento para elaborar los distintos análisis porque “abarca tanto los aspectos formales como los de contenido”. (Clausó, 1993, p. 13)

Habilita a comprender el contexto expuesto en el capítulo anterior y que forma parte del desarrollo de la escritura permitiendo identificar el recorrido de las cárceles uruguayas que devienen en INR, el proceso educativo en cárcel que acontece en ECE, los planes de estudios del CES considerando también las condiciones de pasaje de grado y pautas de la inspección de asignatura (filosofía) a la que deben ceñirse los docentes.

## **b. Diario de campo**

De acuerdo a Ameigeiras (2006) se configura como elemento esencial porque alude a notas personales desde un registro introspectivo, incluyendo lineamientos que habiliten a una observación lo más sistemática posible: notas que incluyen apreciaciones y sentimientos precisos y detallados. Intuiciones, comentarios, diálogos. Los escenarios y su descripción; el vocabulario y las frases. Actores sociales, los objetos, asociaciones e hipótesis que van surgiendo respecto a las observaciones.

Lo considero el elemento central de este trabajo en cuanto recoge fotografías del momento de clase, los temas abordados, las intervenciones de los estudiantes y del profesor, lo cual me habilita a conectar lo recogido con los objetivos específicos de esta investigación.

Las notas mencionadas se articulan además con preguntas que voy conectando con distintas emociones, ¿Cómo opera la culpa y la frustración? ¿Qué derivas tendrá el ser conciente de privilegios? Escribo manteniendo siempre la cautela de no producir ninguna violencia epistémica, lo cual encuentro viable, saliendo del lugar de saber para ubicarme en la predisposición de aprendizaje con otros, porque:

Son los actores y no el investigador, los privilegiados para expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida, su cotidianidad, sus hechos extraordinarios y su devenir. Este status de privilegio replantea la centralidad del investigador como sujeto asertivo de un conocimiento preexistente convirtiéndolo, más bien, en un sujeto cognoscente que deberá recorrer el arduo camino del des-conocimiento al re-conocimiento. (Guber, 2001, p. 13)

## **c. Observación participante**

Más que aplicar una técnica, se forma parte del universo estudiado, porque “la observación participante constituye el eje vertebrador del trabajo de campo a partir del cual se lleva a cabo la construcción del producto etnográfico”. (Ameigeiras, 2006, p. 124) y al mismo tiempo contribuye a una construcción colectiva de significados.

Si bien es una técnica compleja —dado que entran en juego la implicación, las intervenciones realizadas como investigadora y el distanciamiento— ha habilitado a interactuar con el profesor y con los estudiantes en el aula de filosofía configurando un escenario de confianza, intercambio y producción colectiva.

## **d. Entrevistas**

La elección de esta técnica condice con la importancia de una producción de conocimientos colectiva y me es difícil imaginar la entrevista fuera de una etnografía porque implica una

hoja de ruta pensada previamente, pero fundamentalmente, es una escritura que emerge con el otro.

El investigador lleva consigo algunas preguntas que provienen de sus intereses más generales y de su investigación. Pero a diferencia de otros contextos investigativos, sus lemas y cuestionarios más o menos explicitados son sólo nexos provisorios, guías entre paréntesis que serán dejadas de lado o reformuladas en el curso del trabajo (...) donde revelan los nudos problemáticos de su realidad social tal como la perciben desde su universo cultural. (Guber, 2001, p. 33)

El encuentro es lo que ha posibilitado un diálogo entre personas que construyen una narrativa conjunta y la “premisa es que si bien sólo podemos conocer desde nuestro bagaje conceptual y de sentido común, vamos en busca de temas y conceptos que la población expresa por asociación libre.” (Guber, 2001, p. 32)

La asociación libre de la persona entrevistada es habilitada por las propias características en la que se produce la entrevista, producto de formar parte del aula y fundamentalmente por los vínculos generados a partir de mi permanencia porque “desde una perspectiva constructivista, la entrevista es una relación social de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que éste construye con el entrevistado en el encuentro”. (Guber, 2001, p. 32)

Lo anterior implica que las entrevistas se realizan en el espacio distendido del aula (fuera del horario de clase) intercambiando y conversando por lo que no se trata de una instancia forzada, sino como una continuidad de la clase.

#### 1.4.5 Posicionamiento epistemológico

De acuerdo con Kuhn (1999) “en su uso establecido, un paradigma es un modelo o patrón aceptado y este aspecto de su significado me ha permitido apropiarme la palabra 'paradigma', a falta de otro término mejor.” (p. 51). Se percibe entonces como un posicionamiento, una perspectiva desde la cual investigar e interpretar la realidad, de la cual el investigador también forma parte y de la que no se es ajeno a atravesamientos políticos, históricos, sociales, y económicos.

Reconstruir implica afirmar que ciertas interpretaciones ya no son admisibles; estas emergen en la prensa, en discursos políticos e incluso en la academia y aún sostienen lógicas de criminalidad positivista en relación a la población privada de libertad. Basta consultar la vigencia de la tipología criminal lombrosiana, (Lombroso, 1835-1909).

En este mundo hay tantos locos, tantos neuróticos, histéricos, narcisistas, que no nos dejarán tranquilos hasta que no hayan conseguido reducirnos a su estado, pasarnos su veneno, su alevoso contagio. Tantos doctores y sabios que nos invitan a una mirada científica, aséptica, tan locos como los otros, verdaderos paranoicos. Tenemos que resistir a las dos trampas, la que nos tiende el espejo de los contagios y de las identificaciones y la que nos señala la mirada del entendimiento. (Deleuze y Parnet, 1980, p. 63)

Así, nos proponemos como postura ética y epistemológica “el cuestionamiento de un discurso de verdad (...) comprender lo que funda los distintos puntos de vista, ponerlos en perspectiva y favorecer los espacios de co-construcción del saber.” (Araújo, 2011, p. 7)

Por esto, la elección por un diseño cualitativo y etnográfico responde a un fundamento ético, epistemológico y político. De acuerdo a Hammersley y Atkinson (1994) el primer y más importante paso que hay que dar para resolver los problemas planteados por el positivismo y el naturalismo es reconocer el carácter reflexivo de la investigación social, o sea, reconocer que somos parte del mundo social que estudiamos.

El cuestionamiento de los conceptos de objetividad y verdad implica considerar la imposibilidad de aprehender la “realidad” objetiva, esto es, como algo externo a la práctica humana. Este planteamiento no afecta únicamente a los científicos en su tarea de producción de conocimiento sino que supone una nueva forma de entender la relación de las personas con el mundo. (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 2)

A lo anterior, sumamos el planteo de Popper cuando expone que hay principios epistemológicos y éticos que suponen no sólo una forma de concebir el conocimiento sino también, la postura que vale la pena asumir como investigador, sobre todo porque el acceso a la verdad no es posible y lo que hacemos es intentar construir escenarios que nos habiliten a acercarnos a ella (si es que esto es posible). Al menos, una serie de certezas son viables para seguir levantando puentes que unan, comuniquen y permitan idas y vueltas.

El principio de falibilidad, quizá yo esté equivocado y quizá usted tenga razón, pero, desde luego, ambos podemos estar equivocados. El principio del diálogo racional, queremos críticamente, pero sin ningún tipo de crítica personal, poner a prueba nuestras razones a

favor y en contra de nuestras variadas -criticables- teorías. Esta actitud crítica a la que estamos obligados a adherirnos es parte de nuestra responsabilidad intelectual. Y, tercero, el principio de acercamiento a la verdad con la ayuda del debate; podemos casi siempre acercarnos a la verdad con la ayuda de tales discusiones críticas impersonales -y objetivas-, y de este modo podemos casi siempre mejorar nuestro entendimiento; incluso en aquellos casos en los que no llegamos a un acuerdo. (Popper, 1991)

Aun con estas consideraciones, el paradigma positivista continúa teniendo su vigencia y esta investigación se convierte en una oportunidad para refutarlo. Hammersley y Atkinson (1994) exponen que ha habido —y se mantienen— desacuerdos respecto a considerar como válidas las teorías fuera de este paradigma.

El cuestionamiento de los conceptos de objetividad y verdad implica considerar la imposibilidad de aprehender la “realidad” objetiva, esto es, como algo externo a la práctica humana. Este planteamiento no afecta únicamente a los científicos en su tarea de producción de conocimiento, sino que supone una nueva forma de entender la relación de las personas con el mundo. (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 2)

El distanciamiento respecto de un paradigma positivista se sustenta también en atender la complejidad, los “nudos” socio-psíquicos que confluyen entre el grupo investigado y yo misma como investigadora, porque “el conocimiento científico fue concebido durante mucho tiempo, y aún lo es a menudo, como teniendo por misión la de disipar la aparente complejidad de los fenómenos, a fin de revelar el orden simple al que obedecen”. (Morin 1994, p. 20)

La pelea se produce con el positivismo y el neopositivismo, desde los cuales los hechos son observables, verdaderos o falsos y fundamentalmente, objetivables. Nuestra refutación se basa en, por un lado y siguiendo a Araújo (2011), que la “idea de neutralidad del investigador es dejada de lado para dar lugar al análisis de su implicación, de su compromiso, de sus propios objetivos, de sus intereses manifiestos y latentes” (p. 8) y por otro, en cuanto esta investigación se centra en la escucha, el conflicto, las tensiones y los atravesamientos de la que todos formamos parte.

## **Capítulo 2: Ser Humano, Castigo y Cárcel**

## 2.1 Lo Humano desde visiones dispares y entrelazadas

El lenguaje es indisociable de lo humano y de la cultura. ¿Qué hay detrás de cómo nombramos lo que nombramos? Las preguntas conducen a un ejercicio de pensamiento más profundo que las afirmaciones.

¿En qué medida obtiene el discurso la autoridad necesaria para hacer realidad lo que nombra mediante una cita de las convenciones de autoridad? Y un determinado sujeto, ¿se considera el autor de sus efectos discursivos, en tanto la práctica de apelar a las citas, mediante la cual se lo condiciona y moviliza, permanezca sin marcas? En realidad, ¿no podría ocurrir que la producción del sujeto como originadora de sus efectos sea precisamente una consecuencia de esta apelación disimulada a las citas?. (Butler, 2008, p. 35)

El lenguaje es performativo: cuando la criminalidad se enuncia, se produce. Pero no es performativo sin condiciones de producción previas. Si por condiciones entendemos la vertiginosa rapidez en las que las denuncias, los videos, los comentarios en redes sociales se viralizan, podríamos pensar que las condiciones están servidas.

lo performativo funciona para producir lo que declara. Como prácticas discursivas (los "actos" performativos deben repetirse para llegar a ser eficaces), las performativas constituyen un lugar de producción discursiva. Ningún acto puede ejercer el poder de producir lo que declara, independientemente de una práctica regularizada y sancionada. En realidad, un acto performativo, separado de un conjunto de convenciones reiteradas y, por lo tanto, sancionadas, sólo puede manifestarse como un vano esfuerzo de producir efectos que posiblemente no pueda producir. (Butler, 2008, p. 163)

Lo que se enuncia y produce entra en expansión en un entramado cultural. Podemos preguntarnos: ¿la cultura es condición prodigiosa del ser humano o, por el contrario, adoctrina y sofoca? ¿ni una ni otra, ambas o un bucle?

Freud (1992) plantea que el elemento cultural está dado con el primer intento de regular vínculos sociales; el objetivo pareciera ser sustituir una posible arbitrariedad del sujeto por la de una comunidad y esto constituye un paso cultural decisivo.

Una vez instalado ese poder de la comunidad, los integrantes deberán limitarse entre sí, por lo tanto, el siguiente requisito cultural es la justicia, o sea, la seguridad de un orden jurídico que buscará el bienestar colectivo por sobre el sujeto. (Freud, 1992)

El sistema judicial dictaminará los crímenes y, por ende, los castigos. Las Leyes serán su refugio. Freud (1992) en *El malestar en la cultura* –escrito en 1930– advierte que no podremos comprender en realidad la razón por la cual las normas que nosotros mismos hemos creado nos amenazan en lugar de protegernos y beneficiarnos.

El psicoanálisis nos conduce a considerar la precariedad del individuo en términos de equilibrio interno y, por ende, en relación con los otros. En esta línea, Freud (1992) propone que la cultura “para poder realizarse” debe sofocar todo aspecto instintivo del ser humano —fundamentalmente lo agresivo y sexual— su condición de posibilidad implica la sofocación del propio ser que la crea, por lo que la cultura será perpetuo malestar, es decir, perpetuo estado de sofocación. El postulado básico del psicoanálisis será entonces que la represión producirá la neurosis. Así, el hombre cultural será un hombre –como mínimo – neurótico, por lo que estaremos “tentados de decir que la sublimación es, en general, un destino de pulsión forzosamente impuesto por la cultura”. (Freud, 1992, p. 96)

Es posible ampliar esta referencia a la cultura a partir de ciertas conceptualizaciones expresadas por Cassirer en *Antropología filosófica* publicada en 1944 en donde definirá al hombre como un animal simbólico. Luego de la referencia al biólogo Von Uexküll, el cual planteó la noción de *círculo funcional* compuesto por un sistema receptor y efector, el autor añadirá a ese círculo, el sistema simbólico. El ser humano crea un nuevo universo del cual no puede escapar, como un velo que imposibilita ver la realidad *cara a cara*.

Un universo simbólico que a medida que avanza, más retrocede el mundo físico. El hombre no puede escapar de su propio logro y el lenguaje, el mito, el arte y la religión tejen la red simbólica, la urdimbre complicada de la experiencia humana. (Cassirer, 1979, p. 47)

¿Este tercer eslabón del círculo funcional significa una superación respecto de las demás especies? “El hombre que medita, dice Rousseau, es un animal depravado: sobrepasar los límites de la vida orgánica no representa una mejora de la naturaleza humana sino su deterioro”. (Cassirer, 1979, p. 47)

Los hilos invisibles de la red simbólica nos atraviesan y al mismo tiempo, no nos es posible identificarlos claramente. Eso supone el riesgo de considerar como verdaderos los juicios que los demás imponen, sea a través de la academia, de la ciencia, del poder político o incluso de los medios de comunicación.

## 2.2 El castigo

### 2.2.1 Castigo: *Sine qua non* de lo humano

El ser humano entendió necesario regular las relaciones entre ellos. Analizarlas dependerá de conductas y procederes aceptados o no en un determinado periodo histórico, es decir, bajo las coordenadas de espacio y de tiempo. Regular las relaciones humanas trae consigo el castigo para quienes no cumplan las formas de comportamiento aceptadas.

Surge algo aquí del orden de las diferencias, de pensarlas, de indagar qué sucede con el ser humano cuando estas aparecen.

Maquiavelo (2001) ha propuesto una visión del ser humano que es controvertida y, al menos, discutible: “de los hombres cabe en general decir que son ingratos, volubles, falsos, cobardes y codiciosos; y que mientras los tratas bien son todo tuyos (...) siempre y cuando no los necesites; pero cuando es así, se dan media vuelta. (Maquiavelo, 2001, p. 56)

En la obra “El Príncipe” de Maquiavelo cobran vida rasgos propios de la condición humana ejerciendo el poder y el castigo, el arte de la apariencia y la producción de medios e instrumentos que obstaculicen al sujeto a producir su propia forma de pensamiento.

La ausencia de pensamiento reflexivo, autónomo y crítico será esencial para convencer a las mayorías. En 1932 Huxley planteó en su libro “Un mundo feliz” que una dictadura perfecta tendría la apariencia de una democracia. Sería como una prisión sin muros en la que los presos, desconociendo que lo son, no querrían entonces escapar. Sería, menciona el autor, un sistema en el que los esclavos amarían su servidumbre. “Si un príncipe ha de vencer y conservar el Estado: los medios siempre serán juzgados honrosos y encomiados por todos, pues el vulgo siempre se deja llevar por la apariencia”. (Maquiavelo, 2001, p. 60)

Las metáforas utilizadas por el autor han sido y son recursos cotidianos para dar cuenta de cualidades o defectos de los mortales como tales. Encarnadas en la figura del Príncipe, también son atribuibles a cualquiera.

(...) saber hacer buen uso de la bestia, debe entre todas secundar a la zorra y al león, porque el león no se defiende de las trampas, ni la zorra de los lobos. Requiere, por tanto, ser zorra para reconocer las trampas, y león para amedrentar a los lobos. Los que sólo hacen de león, no saben lo que hacen. (Maquiavelo, 2001, p. 58)

Rousseau (1923) planteará una postura distinta. La condición humana, buena por naturaleza, se verá contaminada por las desigualdades que acentúan las diferencias entre unos y otros. El autor establecerá entonces la extrema desigualdad en el modo de vivir, el exceso de ociosidad en unos y de trabajo en otros, los alimentos tan apreciados de los ricos y la pésima alimentación de los pobres, sus fatigas y su agotamiento espiritual, pesares y contrariedades.

El privilegio de unos en detrimento de otros. Este intelectual deposita en nosotros responsabilidades, para repensarnos, para configurar nuevas condiciones de existencia.

(...) por no haber distinguido suficientemente las ideas y observado cuán lejos se hallaban ya esos pueblos del estado natural, algunos se han precipitado a sacar la conclusión de que el hombre es naturalmente cruel y que es necesaria la autoridad para dulcificarlo (...) (s/d)

Se desprende de aquí la posibilidad de hilvanar y responder las preguntas planteadas a partir de las citas de Freud. El alejamiento de la vida natural (como se expuso a través de Cassirer) es detrimento de lo humano. Nos deshumaniza porque continúa consolidando la construcción de tecnologías reguladoras de comportamientos, cultura que sofoca, desigualdades que se acentúan y perpetúan el castigo a la diferencia.

Al mismo tiempo, las distintas condiciones de vulnerabilidad y de exclusión continúan haciéndose presentes para refutarlas y vencerlas. Siguen siendo necesarios todos los esfuerzos para que la equidad sea posible.

### 2.2.2 Castigo *sine díe*: ejemplos de la época antigua

A partir de la problematización de la cultura y en vínculo con el eje filosófico de esta investigación, incluimos un breve recorrido por algunas formas de castigo que son antesala del nacimiento de la prisión. Las persecuciones, los exilios, las condenas a muerte forman parte de la historia de la humanidad.

La selección de estos puntos no es aleatoria y entendemos que pueden dar cuenta de un hilo conductor que procura situar la filosofía como campo de problemas en estrecho vínculo

con distintas formas de persecución a sus representantes, comenzando en la antigua Grecia, donde se produce el nacimiento de la filosofía.

El comienzo de la filosofía en esta época gira en torno a un pensamiento cosmológico cuyo objetivo es conocer y comprender el origen del universo a través de la *fisis* (naturaleza) y el *arjé* (el principio originario). Ubicamos este comienzo hacia el siglo VII a.C. en Mileto para luego expandirse por distintas colonias griegas: Efeso, Elea, Samos entre otras.

Entre los representantes de este periodo se encuentra Heráclito “*el oscuro*” (544-484 a.C.). Algunos escritos registran su posible destierro; otros, su misantropía. Al mismo tiempo, se registran distintas versiones acerca de su muerte entre las que figuran taparse con estiércol a fin de curar su hidropesía y/o haber sido enterrado en el Ágora devorado por perros. De acuerdo a Mondolfo (1964) pareció querer expresar su pensamiento sólo para unos pocos; se sabe de él que era amigo de la soledad y enemigo de la multitud y su apodo parece referir a la complejidad de sus reflexiones.

Su teoría se basa en el cambio y en la noción de unidad de contrarios. “En nosotros, es una misma cosa el vivo y el muerto, el despierto y el dormido, el joven y el anciano, puesto que estas cosas, cambiándose se convierten en aquellas y aquellas a su vez, permutándose, son éstas.” (Mondolfo, 1964, p. 50)

Por eso advertía también que “no es posible descender dos veces al mismo río (...) por el ímpetu y la velocidad de los cambios se dispersa y nuevamente se reúne, y viene y desaparece. A quien desciende a los mismos ríos, le alcanzan continuamente nuevas aguas”. (Mondolfo, 1964, p. 47)

El devenir está regido por el Logos y la tensión entre los contrarios es lo que produce el movimiento, el devenir. *La guerra es la madre de todas las cosas* afirma Heráclito porque ella deviene en paz y en guerra nuevamente, así también respecto al bien y al mal, “si no existiese esta (la ofensa) no se conocería ni tan siquiera el nombre de la justicia”. (Mondolfo, 1964, p. 50)

[...] Aspasia<sup>7</sup> fue acusada del crimen de irreligión, siendo el poeta cómico Hermipo quien la perseguía [...] Diopites hizo también decreto para que denunciase a los que no creían en las cosas divinas, o hablaban en su enseñanza de los fenómenos celestes; en lo que, a causa de Anaxágoras, se procuraba sembrar sospechas contra Pericles (Plutarco: Vida de Pericles XXXII).  
(Ramis, 2005, p. 58)

Anaxágoras (499-428 a.C.) posterior a Heráclito, nació en Clazomene (Asia Menor) y “se dirigió a Atenas, ligado por amistad y por adhesión política a Pericles, fue acusado de impiedad por los enemigos de este y se vio obligado a abandonar la ciudad en el 434 a.C. falleciendo en Lámpsaco”. (Ferrater Mora, 1985, p. 103)

Se presupone el destierro entre tantos otros porque en la antigua Grecia se trata de una forma de castigo; el ostracismo, mediante el cual se condena a aquellos que son considerados peligrosos por sus ideas políticas y/o filosóficas.

Hay una importante producción filosófica durante este tiempo y numerosos representantes.

Este periodo cosmológico comienza a cambiar en la segunda mitad del siglo V a.C. Se instala un pensamiento antropológico dejando atrás las preguntas por el cosmos e iniciando la indagación por el hombre mismo. Situados en Atenas, los sofistas, Sócrates y Platón dan inicio a este viraje en el pensamiento filosófico.

[Protágoras] empezó de este modo: “De los dioses no sabré decir si los hay o no los hay, pues son muchas las cosas que prohíben el saberlo, ya la obscuridad del asunto, ya la brevedad de la vida del hombre”. Por este principio de su tratado lo desterraron los

---

<sup>7</sup> Aspasia fue pareja de Pericles, en tanto que el filósofo Anaxágoras y el sofista Protágoras pertenecían al círculo de intelectuales que rodeaban al político.

atenienses, y sus libros fueron recogidos de manos de quienes los poseían, y quemados en el foro a voz de pregonero (Diógenes Laercio X, Protágoras).  
(Ramis, 2005, p. 58)

Platón (427-347 a. C) en su obra “La República” plantea un análisis político y desarrolla los fundamentos de un *buen gobernante*. Su filosofía se centra en la separación de dos mundos (inteligible y sensible) y en este diálogo va a metaforizarlos a través de la alegoría de la caverna. La caverna simboliza el mundo sensible, en el cual habitamos y desde el cual sólo es posible producir *doxas* (opiniones).

El exterior simboliza el mundo inteligible, de las Ideas, lo real, y desde el cual el hombre produce *episteme*. La *episteme* es el verdadero conocimiento que llega a través del recuerdo, de lo que el alma conoció en el mundo inteligible pero que, en la caída al cuerpo en el mundo sensible, sufre un olvido *temporal*.

Lo real: las Ideas, reales, perfectas, inmutables, infinitas. Las cosas sensibles son, entonces, imperfectas, mutables, finitas y son sólo apariencias.

La alegoría propuesta por Platón en el libro VII de la obra mencionada más arriba, da cuenta de una caverna habitada por prisioneros atados de pies y manos y sin posibilidad de girar su cuello. Estos prisioneros simbolizan al ser humano que, dentro de esa cueva, sólo podrá ver las sombras que se proyectan en la pared producto de un fuego que se encuentra detrás de él y por ende, le imposibilita ver. El prisionero que logra escapar de la caverna refleja al filósofo que reconoce estas apariencias propias del mundo sensible y será quien pueda ser un *buen gobernante* por eso “tiene lugar aquí una especie de polémica o contraposición entre el filósofo y los demás hombres, entre la filosofía y las opiniones corrientes”. (Carpio, 2004, p. 109)

La postura política de Platón probablemente responde a la condena a muerte de su maestro; y es que, para Platón, ni la democracia ni la tiranía son formas válidas. Las mayorías en la democracia ateniense, a través de un juicio público, encontraron culpable a Sócrates (470-399 a.C) de los siguientes delitos: corromper a los jóvenes y no creer en los dioses del Estado. Parece claro que las palabras del dios Apolo a Querefón (cuando este visitaba su templo en Delfos) *Sócrates es el hombre más sabio* no han caído en gracia a los

políticos y poetas reconocidos de la época, motivo por el cual es llevado a juicio y encontrado culpable. La pena: suicidarse con cicuta.

Hubo un tiempo de espera. Al momento de condenar a Sócrates se estaba produciendo la peregrinación a Delos (Grecia), lugar sagrado y de adoración a los dioses; durante este tiempo de peregrinación quedan inhabilitadas las ejecuciones. No era una combinación deseable: la adoración a los dioses y la pena de muerte. Esa es la cárcel en aquel momento, el tiempo de espera antes de la ejecución de la pena efectiva. Así se observa en el diálogo entre Sócrates y Critón<sup>8</sup>.

Sócrates: ¿Por qué has llegado a esta hora, Critón? ¿No es todavía temprano?

Critón: Sí, bastante.

Sócrates: ¿Cuán temprano?

Critón: Está a punto de amanecer.

Sócrates: Me sorprende que el guardia de la prisión haya querido atenderte.

Critón: Ya me he hecho amigo de él, Sócrates, porque he venido muchas veces. Hasta me debe un favor. (Platón, 2006, p. 23-24)

Se expone sólo una fotografía de la época para continuar con la línea del tiempo ya iniciada. Así, a partir de aquí se produce un interludio histórico, un tiempo que abarca desde el siglo V d.C hasta el siglo XV d.C: la Edad Media.

Hubo una antesala a este período para que se consolidaran en él nuevas formas de castigo resultantes en persecuciones, muertes, encierros, exilios, herejía y quema de mujeres bajo el rótulo de *brujas*<sup>9</sup>. Un ejemplo en esta antesala se encuentra en Hipatia de Alejandría (360 d.C- 415 d.C). Mujer, matemática, astrónoma, profesora y filósofa que formó parte de la antigua biblioteca de Alejandría en Egipto.

---

<sup>8</sup> Ateniense, amigo de Sócrates y de su misma edad (70 años). Estuvo presente en el juicio junto a otros discípulos del filósofo (entre ellos Platón). El diálogo se produce durante la privación de libertad de Sócrates, días antes de la toma de la cicuta en el año 399 a.C. El juicio puede consultarse en la obra de Platón "Apología de Sócrates".

<sup>9</sup> Ahondar en este análisis escapa a los objetivos de esta investigación aunque sea menester mencionarlos para esclarecer sobre las formas de castigo propias de cada época.

Desarrolló sus teorías y su docencia considerando que “el estudio de las matemáticas y la astronomía tenían un valor propedéutico, una preparación para abordar cuestiones de mayor nivel intelectual como la filosofía”. (López, 2012, p. 332).

Los cristianos prepararon una conspiración acusándola de bruja y de practicar la magia negra; se consolida una vez más una forma de castigo típica de la época, “un día que Hipatia estaba paseando la cogieron, la llevaron contra el Cesareum, que era la catedral de Alejandría, la desnudaron y la golpearon hasta provocar su muerte”. (López, 2015, p. 337)

### 2.3 La ironía del viraje hacia *la humanidad* en los castigos: la cárcel

Las representaciones del castigo fueron sucediéndose, consolidándose. Detallemos el suplicio para configurar el escenario que nos permita, al menos, comprender a qué responde el nacimiento de la prisión, admitiendo que “la prisión es menos reciente de lo que se dice cuando se la hace nacer con los nuevos Códigos”. (Foucault, 2006d, p. 233)

Damiens fue condenado el 2 de marzo de 1757 a “pública retractación ante la puerta principal de la iglesia de París” adonde debía ser llevado y conducido en una carreta, desnudo, en camisa, con un hacha de cera encendida de dos libras de peso en la mano (...) deberán serle atenaceadas las tetillas, brazos, muslos y pantorrillas, y su mano derecha (...) quemada con fuego de azufre, y sobre las partes atenaceadas se le verterá plomo derretido, aceite hirviendo, pez resina ardiente, cera y azufre fundidos juntamente, y a continuación, su cuerpo estirado y desmembrado por cuatro caballos y sus miembros y tronco consumidos en el fuego, reducidos a cenizas y sus cenizas arrojadas al viento (...) Finalmente, se le descuartizó (...) la última operación fue muy larga, porque los caballos que se utilizaban no estaban acostumbrados a tirar; de suerte que en lugar de cuatro, hubo que poner seis, y no bastando aún esto, fue forzoso para desmembrar los muslos del desdichado, cortarles los nervios y romperle a hachazos las coyunturas. (Foucault, 2006d, p. 11)

Acercarnos a comprender lo humano supone admitir elementos que se entrelazan y se anudan: el sujeto, la regulación social, las leyes, la justicia, lo normativo, el disciplinamiento. Distintas formas de castigo hacen a la historia de la humanidad, y del suplicio relatado anteriormente (a modo de ejemplo y entre otros tantos) se produce el viraje hacia la ironía. “La prisión, pieza esencial en el arsenal punitivo, marca seguramente un momento

importante en la historia de la justicia penal: su acceso a la humanidad". (Foucault, 2006d, p. 233)<sup>10</sup>

Foucault (2006d) plantea justamente una justicia que se dice "igual", conformando un aparato judicial que se pretende autónomo pero en realidad soporta las asimetrías de las sujeciones disciplinarias y en esta conjunción se produce el nacimiento de la prisión, pena de las sociedades civilizadas. (p. 233)

Por eso, "la prisión no está sola, sino ligada a toda una serie de otros dispositivos "carcelarios", que son en apariencia muy distintos —ya que están destinados a aliviar, a curar, a socorrer—, pero que tienden todos como ella a ejercer un poder de normalización". (Foucault, 2006d, p. 314)

Para que la cultura ejerza su efecto sobre las relaciones entre humanos, y se ampare en las leyes y los sistemas judiciales deben ser prioritarios los dispositivos de normalización. De tal forma que haya legitimidad en castigar la diferencia que la propia cultura y su régimen desigual, engendra. Por esto, y de acuerdo a Foucault (2006d), gradualmente se observa el aumento de la importancia que tienen estos dispositivos y los efectos que estos tienen.

De acuerdo a Foucault (2006d) "en el corazón de todos los sistemas disciplinarios funciona un pequeño mecanismo penal." (p. 183) lo invisible se instaure entre nuestras formas de ser, sentir, pensar actuar justamente porque esos mecanismos de disciplinamiento sobre la conducta, sobre el cuerpo, sobre la palabra empiezan a tornarse normales. Lo normal, la norma:

La palabra "normal" data del S XIX y proviene de la estadística, de lo que se llama curva de distribución normal, que ordena gráficamente la ocurrencia de determinado fenómeno o característica en una población determinada. La información se presenta en un gráfico llamado campana de Gauss. (Ramos, Forrissi y Gelpi, 2015, p. 29)

Lo normal se naturaliza. Se incorpora a nuestras prácticas, a lo que decimos, a lo que hacemos, a lo que juzgamos. Detectar lo normalizado en nosotros requiere de un ejercicio

---

<sup>10</sup> "Que las penas sean moderadas y proporcionadas a los delitos, que la muerte no se pronuncie ya sino contra los culpables de asesinatos y que los suplicios que indignan a la humanidad sean abolidos". Nota al pie: Así es como la cancillería resume en 1789 la posición general de los Cuadernos de quejas en cuanto a los suplicios. (Foucault, 2006, p. 77)

de pensamiento, de detectar con otros esos disciplinamientos normalizadores. Pero la tarea no es fácil.

Lo normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales; se establece en el esfuerzo por organizar un cuerpo médico y un encuadramiento hospitalario de la nación capaces de hacer funcionar unas normas generales de salubridad; se establece en la regularización de los procedimientos y de los productos industriales. (Foucault, 2006d, p. 189)

Los dispositivos de control y disciplinamiento se internalizan; quedan legitimados y dan forma a una sociedad con apariencia civilizada. Allí radica su eficacia, dejan de ser ajenos y se constituyen como espacios defendidos por las personas. La escuela (para aprender), la fábrica (para trabajar) y la cárcel (para castigar). Así, el aparente sistema civilizado, normalizado, y homogeneizante “parece traducir concretamente la idea de que la infracción ha lesionado, por encima de la víctima, a la sociedad entera”. (Foucault, 2006d, p. 234)

El dispositivo surge para dar respuesta a un problema práctico y ético-político, es la invención de procedimientos y técnicas de poder que frente a una urgencia o necesidad estratégica contribuyen a suscitar un efecto deseado (generar un hábito práctico, producir un comportamiento, dar forma a una conducta). Asimismo, cabe remarcar que dichas invenciones se enmarcan en instituciones cerradas (...) los dispositivos son siempre de poder. (Heredia, 2014, p. 89)

A partir de Bardazano et al (2015) ejemplificamos lo anterior con la expresión de un lector del diario *El País* de Uruguay a consecuencia de la muerte/asesinato de doce personas presas producto de un incendio en una cárcel del Departamento de Rocha:

Las cárceles NO SON HOTELES DE LUJO (...) El Estado no debe gastar de sus ingresos del contribuyente para mantener a toda esta lacra inmundada, el ideal es que se invierta en cianuro en pastillas para darle a toda esta gente y que los recursos de las cárceles vayan a la educación y a la Salud. (p. 10)

La expresión habla por sí misma ¿proponiendo la pena de muerte con la alusión al cianuro? refiriendo a lacras, no a personas y a la inversión en educación y salud; pero cabe preguntarnos ¿a qué sectores sociales hará referencia? “un saber, unas técnicas, unos discursos “científicos” se forman y se entrelazan con la práctica del poder de castigar”. (Foucault, 2006d, p. 29)

Los medios y redes que producen subjetividades, narrativas, discursos que en muchos casos se legitiman y perpetúan categorías exentas de análisis. El anonimato es moneda corriente en las redes, casualmente denominadas “sociales”, e impregnados todos de esos discursos contribuimos a minimizar y disminuir espacios para una reflexión crítica o exhaustiva.

La “seguridad” también es un tema corriente. Lejos de la pregunta por las razones, los posicionamientos políticos e institucionales avalados por comités de expertos científicos se centran en las respuestas, los castigos, en “soluciones” que no atienden la historia, la vivencia, las vulnerabilidades. Tratamos entonces de hacer énfasis en las preguntas que conduzcan a comprender las condiciones bajo las cuales las personas cometen delitos; indagar en su historia, escuchar sus narrativas.

En esta misma línea, Castro Gómez (2010) plantea que el preso, el loco, el soldado, el obrero son subjetividades que se forman a través de procesos de sujeción disciplinaria en la cárcel, en el hospital psiquiátrico, en el cuartel y en la fábrica. A su vez, estos ámbitos institucionales operan como laboratorios para la formación de aquellas disciplinas científicas encargadas de estudiar al hombre y generar verdades universales sobre su comportamiento: “ser sujeto equivale entonces a estar sujetado tanto a unas disciplinas corporales como a unas verdades científicamente legitimadas”. (Castro Gómez, 2010, p. 25)

Cualquier miembro de la sociedad tendrá derecho de ir a comprobar con sus propios ojos cómo funcionan las escuelas, los hospitales, las fábricas, las prisiones. No hay peligro, por consiguiente, de que el aumento de poder debido a la máquina panóptica pueda degenerar en tiranía; el dispositivo disciplinario estará democráticamente controlado, ya que será accesible sin cesar "al gran comité del tribunal del mundo". (Foucault, 2006d, p. 210)

Desde esta perspectiva, aparece una línea de análisis que habilita a comprender las exigencias de unos cuantos respecto a cámaras de vigilancia desplegadas por la geografía urbana, más aún, la consolidación de esta creencia en cuanto pueblos y ciudades que no cuentan con ellas, sienten la importancia y necesidad de su reclamo. No se analizan las causas sino las posibles soluciones, se consolida una ciudad carcelaria y se produce el reclamo social de ser vigilados, de la importancia del castigo y de la reclusión en prisiones.

Percibimos que la cárcel, a diferencia del resto de los edificios que representan las instituciones mencionadas, es desplazada, es decir, se ubica fuera de zonas céntricas, de zonas visibles. ¿Por qué, aun siendo legitimada, es necesario in/visibilizarla?

¿Existe programa más arquitectónico que una cárcel, en el que la vida de sus usuarios es definida las 24 horas del día por el propio edificio?<sup>11</sup>

He vivido siempre en la ciudad de Libertad, conociendo la existencia de un penal que paradójicamente lleva el mismo nombre, el cual siempre fue anulado por el pueblo. En Libertad no se habla del penal, no se conoce lo que allí sucede, solo es una construcción que se visualiza desde la ruta y que se encuentra a nuestra espalda. Cuando comenté entre vecinos y familiares que iba a trabajar allí, se horrorizaron. Hasta tal punto llega el desconocimiento de la labor educativa en dichos centros. Personalmente, lo creía una invitación a una gran experiencia. Y así lo fue. (IC2 2019)

Por eso y siguiendo a Foucault (2006d) la eficacia del castigo y la pena radican en la regulación de comportamientos sociales y en consecuencia, el encierro es una medida de control ciudadano porque la certeza de la pena, su carácter inevitable más que su severidad constituye su eficacia.

Así pensamos el encarcelamiento como un destino reservado a otrxs, un destino reservado a lxs malhechores (...) La prisión por lo tanto funciona ideológicamente como un sitio abstracto en el cual se depositan lxs indeseables, aliviándonos de la responsabilidad de pensar en los verdaderos problemas. (Davis, 2017, p. 17)

Repartir a los individuos, fijarlos y distribuirlos espacialmente, clasificarlos, obtener de ellos el máximo de tiempo y el máximo de fuerzas, educar su cuerpo, codificar su comportamiento continuo, mantenerlos en una visibilidad sin lagunas. (Foucault, 2006d)

Consideremos ahora la siguiente afirmación de un estudiante privado de libertad': "las cárceles son para los pobres, sino mira a xxx<sup>12</sup> que hizo xxx<sup>13</sup> y no está preso, está en la casa". (Persona en situación de privación de libertad. Diario de campo, abril 2019)

El contexto de esta afirmación refiere al sistema judicial uruguayo y fundamentalmente, a las condiciones socioeconómicas de las personas presas. La cita alude a un contexto en el

---

<sup>11</sup> "Una cárcel es un edificio!" <https://unacarcelurbana.uy/>

<sup>12</sup> Hace referencia a persona pública de nuestro medio.

<sup>13</sup> Refiere a la acción de la persona antes mencionada. Dado que es fácilmente identificable, se omite para la protección de datos personales.

que se enuncia que, la contratación de un “buen abogado” depende del poder económico que la persona tenga.

El caso al que el estudiante refiere tuvo poca o nula repercusión social porque el poder adquisitivo de la persona en cuestión permitía encontrar otras formas de “subsana su falta” y no fue enviado a la cárcel por parte del sistema judicial. De acuerdo a Arbesún (2011) la cárcel es y ha sido siempre un excelente analizador del tipo de sociedad que pretende producirse y hacia la cual se derivan todos los desechos institucionales.

Esta cuestión remite necesariamente a la selectividad del sistema penal. Consideremos que en el Río de la Plata, la población con condiciones de vulnerabilidad es proclive a la exclusión, la marginalidad, la violencia y la desocupación (Scarfó, 2003) y, sin pretender realizar juicios de valor referente a profesionales del derecho o al sistema judicial en sí mismo, conviene aclarar que dentro de la cárcel en la que se realizó este trabajo de campo, se constató personas presas por la misma falta que “x”. Los análisis a este respecto quedan a criterio del lector.

### 2.3.1 Arquitectura y espacio simbólico

El ejercicio filosófico que estamos poniendo en juego es, retomando a Aristóteles (384-322 a.C) partir de lo físico para luego conocer lo metafísico, es decir, partir de aquello que es observable para luego indagar lo que subyace; “primero conocemos lo físico que es lo que está delante de los ojos y sólo después por reflexión y abstracción podemos conocer lo metafísico que es el fundamento de lo físico”. (LLambías de Azevedo, 1971, p. 17)

El recorrido que aquí planteamos no es lineal, es decir, pensar la cárcel desde su arquitectura y cómo se constituye como espacio simbólico que recorre nuestra geografía urbana supone un ejercicio de pensamiento en devenir, donde uno da lugar al otro.

Trazamos un enfoque que tiende a visibilizar la lógica binaria de nuestra cultura occidental. Lo hemos planteado en términos de sano-enfermo, locura-sanidad, normal-criminal. Es decir, hay una división constante entre los opuestos que se instala. De esta forma operan las técnicas y las instituciones cuya tarea es medir, controlar y corregir a los anormales

(Foucault 2006d) y marcan el engranaje necesario para que los mecanismos de disciplinamiento entren en marcha.

“El Panóptico de Bentham<sup>14</sup> es la figura arquitectónica de esta composición”. (Foucault, 2006d, p. 203)

El diseño arquitectónico del panóptico se naturaliza y ya no se identifica como dispositivo disciplinario. He ahí su eficacia y así lo carcelario excede la cárcel como organización, como arquitectura y “es aplicable —bajo reserva de las modificaciones necesarias— a todos los establecimientos donde, en los límites de un espacio que no es demasiado amplio, haya que mantener bajo vigilancia a cierto número de personas”. (Foucault, 2006d, p. 209)

En Uruguay hay 30 unidades carcelarias dispuestas en los distintos departamentos del país. “El sistema es todavía muy heterogéneo. Las 30 unidades para personas privadas de libertad existentes en todo el país presentan realidades diferentes y hasta contrapuestas, tanto en su tamaño, metodología de trabajo, clima de convivencia, capacidad de respuesta”. (Petit, 2017, p. 21)

Este apartado, *arquitectura y espacio simbólico* se incluye para referenciar un caso particular en Uruguay: dos unidades carcelarias en la ciudad de Montevideo.

Dos cárceles antagónicas separadas por una medianera. Dos modelos. Dos lógicas de encierro y una misma paradoja.

Aldama, Colom, Morera, Ríos y Wood (2019) plantean que, desde la inauguración del nuevo centro en 2018, conviven en el mismo terreno de la periferia montevideana dos cárceles que asombrosamente se planearon durante el mismo gobierno, pero que son opuestas en su forma de entender el castigo, la reclusión, la vigilancia, la tecnología, los desplazamientos, el espacio y, sobre todo, lo humano. El resultado: un verdadero y gigantesco oxímoron arquitectónico de más de 30 hectáreas.

Prison to Prison, an intimate story between two architectures<sup>15</sup> es una contribución oficial de Uruguay a la 16ª Exposición Internacional de Arquitectura de la Bienal de Venecia 2018. “Es

---

<sup>14</sup> La arquitectura panóptica se encuentra detallada en Foucault 2006d, p. 203.

<sup>15</sup> Prisión a prisión, una historia íntima entre dos arquitecturas.

un proyecto que explora la existencia de un inédito freespace<sup>16</sup> dentro del lugar menos esperado y en estrecha relación con su mayor opuesto”. (Aldama et al, 2019).

En 2017 el edificio más grande que se construyó en Uruguay fue una cárcel: la Unidad N° 1 “Punta de Rieles”. A su lado, la Unidad N° 6 también “Punta de Rieles”, conocida como cárcel pueblo.

Esta nueva cárcel (Unidad N° 1) posee un área de 18 hectáreas, un polideportivo, espacio para 1.960 personas en situación de privación de libertad y “un presupuesto de cerca de 100 millones de dólares. La cárcel se convirtió en la segunda del país en términos de capacidad y constituye, además, la primera experiencia de financiación público-privada en el ámbito carcelario de Uruguay”. (Aldama et al, 2019).

La “cárcel pueblo”, su vecina, su antagónico, tiene una población aproximada de 600 personas. Libre circulación para acceso a trabajo y educación, emprendimientos de las propias personas privadas de libertad como almacenes y peluquerías entre otras características. Nuevamente, dos modelos, dos lógicas. “Es entendida como un pueblo vivo y vibrante que imita las lógicas urbanas, configurando un inédito freespace de negociaciones y proyectos colectivos en el ámbito menos esperado: el sistema carcelario uruguayo”. (Aldama et al. 2019).

---

<sup>16</sup> Espacio libre.

Hay aquí un lenguaje que narra la ciudad, “depósitos de hombres y mujeres”. (Scarfó, 2003). Inmersa en la ciudad, las cárceles están dentro y fuera; legitimada socialmente pero al mismo tiempo, alejada a los ojos vecinales.



Las políticas de la participación requieren algo más, y algo distinto, a las formas duales de representación fundadas en la política institucional y la técnica experta. Comenzar por una participación que haga parte de la ciudad a quienes han sido apartados de ella, relegados a la periferia geográfica y social, marginados a la periferia epistémica y simbólica. Ha llegado la hora de que aquellos que han hablado por la ciudad (políticos y expertos) dejen espacio a quienes hablan de ella: vecinos que no hablarán en nombre de otros sino que lo harán por sí mismos, vecinas que no representarán a la ciudad sino que dejarán que ésta hable por ellas. (Estalella, 2016)

En el caso de los estudios urbanos críticos, el enfoque en las ciudades y el espacio es solo contingente y lo que está en juego en última instancia en esas discusiones, es la organización del capitalismo. (Farias, 2011, p. 367)

Conviene entonces plantearnos cómo habitamos la ciudad, las instituciones y las lógicas que las sustentan. ¿Podemos hacer lugar a la apropiación de un nosotros que escuche y valide el sufrimiento producido por la exclusión, la marginalidad, la violencia social, la estigmatización?

Cuando referimos a lo carcelario trascendemos el edificio y aludimos a todas las tecnologías coercitivas del comportamiento. Por eso requiere fundamentos el hecho de legitimar la educación formal en cárcel, no como una práctica normalizadora porque “la técnica disciplinaria se convierte en una disciplina que también tiene su escuela” (Foucault, 2006d, p. 302) sino porque es, justamente en la educación formal, que la filosofía se instala como asignatura y que, casi en forma paradójica, habilita romper con la normalización y pone en

juego un tipo de pensamiento que arroja luz a estas formas de control. La filosofía resiste la normalización disciplinaria, nos permite identificarla, pensarla, refutarla porque el panóptico

es un intensificador para cualquier aparato de poder: garantiza su economía (en material, en tiempo); garantiza su eficacia por su carácter preventivo, su funcionamiento continuo y sus mecanismos automáticos. (...) Es una manera de obtener poder (...) su excelencia consiste en la gran fuerza que es capaz de imprimir a toda institución a que se lo aplica. (Foucault, 2006d, p. 209)

Trascendida la noción de edificio tangible, la cárcel se instaure como una institución. El carácter problemático de este concepto implica innegables obstáculos para su utilización “naturalista” —entendida como fundamento de lo real—. (Lourau, 1970).

En este sentido, abstraerse de las nociones concretas para una construcción de significados, posibilitaría vislumbrar cómo opera la institución carcelaria y cómo se inscribe en ella la educación formal en general, y la enseñanza y aprendizaje de la filosofía en particular.

De acuerdo a Malfé (2014) si se considera la institución como organización —permanente y perdurable en el tiempo— y como una regularidad —abstracta y legitimada— podremos comprender cómo una organización puede ser atravesada por una institución, es decir, la transversalidad.

Entrever el problema de la transversalidad implica ya hacer aparecer al grupo, como un grupo abierto, permanentemente atravesado por fuerzas cuyo origen es muchas veces desconocido y articulado por el no-saber de estos mismos atravesamientos. (Manero, 1990)

Este enfoque se torna indispensable en la construcción de significados resultantes de la propia investigación, porque “la institución recupera constantemente las mil evasiones del vínculo social que se producen en la parte más débil de la estructura social”. (Lourau, 1970)

Esta perspectiva constituye un ejercicio problematizador que incluye al mismo tiempo un posicionamiento, desde la mirada psicosocial, para la comprensión de los supuestos que subyacen a la educación en cárcel.

La institución es una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variable, un componente funcional y un componente imaginario. (...) la sociedad vive sus relaciones con sus instituciones a la manera de lo imaginario, dicho de otra

forma, no reconoce en el imaginario de las instituciones su propio producto. (Castoriadis, 1975)

En este eje de análisis cobran vida los actores institucionales. En esta institución se entrelazan direcciones, operadores penitenciarios, equipos de salud mental, policías, personas en situación de privación de libertad, educadores, familias y la lista puede continuar; pero lo que fundamentalmente nos interpela es que “toda institución es, constitutivamente, un dispositivo de violencia psicosocial.” (Kaminsky, 1994, p. 17)

Por eso, visibilizar cómo opera la institución dentro de otras instituciones se asemeja a un ajedrez. Quizás si pensamos los movimientos, quizás si el movimiento es inteligente, podremos hacer jaque. Pero no jaque mate.

Foucault (2006d) plantea “no hay que ver la prisión como una institución inerte que unos movimientos de reforma sacudieran por intervalos. La teoría de la prisión ha sido su modo de empleo constante más que su crítica incidente, una de sus condiciones de funcionamiento”. (p. 237)

Considerando a Foucault, antes durante y después del proceso etnográfico que deviene en la escritura de esta tesis, resuenan las palabras de Cubells (2002) y Davis (2017) porque la legitimidad del encierro me produce profundas interrogantes; no sólo en relación al porte institucional que posee, el edificio tangible plagado de rejas, encierro, violencias sino también porque sigue reproduciendo una maquinaria de disciplinamiento por un lado y de biopoder por otro, y al mismo tiempo, entrelazados e imperceptibles.

Identificar cómo opera la institución, al mismo tiempo que libera, encierra, porque

su acción debe ser ininterrumpida: disciplina incesante. En fin, da un poder casi total sobre los detenidos; tiene sus mecanismos internos de represión y de castigo: disciplina despótica. Lleva a su intensidad el más fuerte de todos los procedimientos que se encuentra en los demás dispositivos de disciplina. Tiene que ser la maquinaria más poderosa para imponer una nueva forma al individuo pervertido; su modo de acción es la coacción de una educación total. (Foucault, 2006d, p. 238)

Ni aun saliendo del espacio físico se sale de la institución,

Es preciso hacerse cargo de los alcances de las investigaciones históricas, teóricas y experimentales que concluyen de modo semejante, que los manicomios fabrican locura, los hospicios inducen enfermedades; que las escuelas son aguantaderos juveniles antes que

dispositivos de formación y aprendizaje y que, al fin pero no al final, las cárceles son portentosos dispositivos de especialización de delincuencia antes que la tan mentada re-adaptación. (Kaminsky, 1994, p. 118)

Para alejarnos de las miradas técnicas y academicistas quizás es necesario mirar la cárcel desde dentro, para reafirmar que su existencia demuestra la sociedad en la que elegimos vivir, o bien, propiciar condiciones de resistencia. “Parece haber llegado el tiempo social de sugerir que los sujetos nos encerramos o auto-encerramos en instituciones; que el encierro se ha hecho constitutivo de lo institucional junto a que lo institucional es constitutivo del multicitado ser social.” (Kaminsky, 1994, p. 119)

### 2.3.2 Un viraje más: la Gubernamentalidad

Lo expuesto hasta aquí pretende centralizar lineamientos de Foucault que nos habilitan a pensar nuestro problema, bordearlo, derramarlo. Lo humano, el castigo y la cárcel como una tríada que configura el espacio que pretendemos analizar y el poder, que es eje en este análisis.

Manteniendo el lineamiento del autor, el poder no depende necesariamente de su legitimidad, sobrados ejemplos en la historia muestran que lo ilegítimo ha tenido su lugar y su impronta. El punto es que el poder, visible o no, se esparce y circula en las relaciones humanas. El gobierno es la constatación del ejercicio de poder: en la pareja, en la familia, en la amistad, en el Estado. Así, la gubernamentalidad articula formas de saber, de poder y de procesos de subjetivación que coexisten y se entrelazan; al mismo tiempo, la biopolítica, introducirá mecanismos con funciones bien distintas a las observadas en los mecanismos disciplinarios.

Por “gubernamentalidad” entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. (Foucault, 2006a, p. 136).

Siguiendo a Giraldo Díaz (2006) desde el siglo XIX, la toma de poder sobre el hombre como ser vivo y sobre la vida, hace que la vida se convierta en objeto del poder y que se estatalice lo biológico, es decir, mecanismos, técnicas, tecnologías y procedimientos por los cuales se dirige la conducta de los seres humanos mediante una tecnología gubernamental. (p. 114): “sobre la muerte el biopoder no tiene nada que hacer, el poder domina no sobre la muerte sino sobre la mortalidad, es decir, sobre la gestión de la vida”. (p.116)

Hasta aquí podemos entrever que el análisis de la gubernamentalidad nos habilita a hacer visible los entramados del gobierno de unos a otros instalado en relaciones de poder. Pero también abre la puerta para analizar el gobierno de sí mismo y en este eje encontramos a la filosofía, como articuladora de un devenir existencial diferente, porque *si hay poder, hay resistencia*.

**Capítulo 3: De los  
objetivos hacia el análisis mediante la etnografía**

(...) “el discurso produce los efectos que nombra  
(...)” (Butler 2008: 18).

Mi presencia como investigadora en el aula de filosofía habilita a presentar fragmentos de esos encuentros, integrando anotaciones del diario de campo, entrevistas a los estudiantes y a los profesores de ECE (incluido el docente del curso).

Siguiendo a Ruiz y García Dauder (2018) entiendo que estos encuentros, que derivan en intercambios, generan un profundo conocimiento, que al mismo tiempo es deslegitimado por la investigación científica dominante. Buscamos sortear este obstáculo, al que también se enfrentan los diseños cualitativos, que aun pelean su lugar de legitimidad epistemológica.

El objetivo es la profundización y problematización de contenidos más que a un catálogo de resultados, situarnos en lugares de conflicto, analizar aquello que nos sucede antes, durante y después del encuentro con quienes investigamos, que están en cárcel, que están presos y nos habilitemos a “poner en práctica la reflexividad fuerte sobre la producción de conocimientos situados y crear espacios de reflexión sobre los conflictos y tensiones sobre la posición de quien investiga”. (Ruiz y García Dauder, 2018, p. 4)

Proponemos la “articulación comprometida” como un artefacto teórico que alude a un particular tipo de metodología de investigación etnográfica, centrada más en procesos, prácticas y acompañamientos que en técnicas concretas y puntuales de recogida de información. Con el concepto “articulación” tratamos de romper la rígida y jerárquica distinción entre sujeto-objeto de investigación, también con visiones individualistas y representacionistas de la ciencia. Además, sugerimos trabajar de manera “comprometida” con quienes colaboramos en nuestras investigaciones, esto es, asumir el carácter transformador, no neutro, de la investigación. (Ruiz y García Dauder, 2018, p. 8)

El punto de partida radica en un posicionamiento: el conocimiento se genera a partir de prácticas colectivas. Por esta razón se integran en la escritura dicha y no dicha, los encuentros, los diálogos, la confianza, los lugares de enunciación, los peligros, las risas que, al mismo tiempo, construye vínculos que nos unen a las personas con quienes investigamos.

Este posicionamiento se sustenta en que nos “aleja de aquellos investigadores/as resistentes a exponer a flor de piel sus subjetividades en la investigación, bajo la máscara de una aparente neutralidad, racionalidad y acorporalidad científica. Ello implicaría perder poder y tomar conciencia de cómo los privilegios marcan una investigación.” (Ruiz y García Dauder, 2018: 17)

Buscamos entonces identificar y reconocer nuestros privilegios para que nuestro lugar de enunciación sea agenciamiento y no como portadores de un supuesto saber, lo cual implica, a su vez, la externalización explícita de nuestros dilemas mientras la escritura se configura.

## Objetivos, etnografía y análisis

### Objetivo 1

Conocer las narrativas de los docentes y estudiantes respecto a sus procesos en ECE en general y a la filosofía en particular.

#### Desde los docentes

En mi experiencia en la educación en contextos de encierro he encontrado algunas particularidades. Del lado de las ventajas nombraría la invitación a la exploración pedagógica, los grupos chicos, la motivación de los estudiantes a estudiar —incentivada en parte por la redención de pena por estudio—. (IC1, 2019)

Tendientes a la producción de conocimiento en sus estudiantes, IC3 (2019) expone

Un trabajo de ciencia ficción (...) ¿Por qué ciencia ficción? Porque es un escape de una realidad carcelaria lúgubre y miserable, de encierro forzado, con 3 horas de patio dos veces por semana, 2 visitas semanales, donde la muerte es un plato que se come frío. Una triste realidad legitimada desde la indiferencia institucional y la frialdad deshumanizadora del trato humano, a través de frases como “siempre pasó”, “es normal que suceda”, “siempre fue así”, “algo habrá hecho”. Diversas formas de naturalizar aquello que no debiera ser naturalizado.

Por la propia característica de la asignatura, los docentes hacen énfasis en la problematización de contenidos y las condiciones para producir pensamiento crítico y reflexivo,

La clase de filosofía aborda diversas temáticas entre los estudiantes, según sus propios intereses y problemáticas. Por un lado, la filosofía se transforma en un desvelamiento ideológico de las relaciones de poder y su legitimación social. Ponemos en cuestión el circo mediático al servicio de los intereses de clase, así como la manipulación de la información nacional e internacional y la creación de una atmósfera sensacionalista de carácter legitimador. (IC3, 2019)

Escuché estudiantes explicar las falacias que utilizaban sus propios abogados en su defensa, argumentos a favor de por qué no creyeron estar equivocados al cometer sus delitos, análisis

de autores clásicos que no pudieron haber leído en ningún libro, reconocer el estado de estar privados de libertad como una situación límite y cuestionarse sus faltas (o no) para llegar a ello, fui testigo de sus pensamientos, reflexiones, y de sus miedos ante la posibilidad de reinsertarse a la sociedad. (IC2, 2019)

Identificamos también que,

(...) las mayores dificultades no son relativas a los estudiantes o a la asignatura, sino que surgen de la organización y disposición de las instituciones. Las demoras, la voluntad, las aulas, los materiales, la higiene, los bancos, la comunicación... el trato. (IC2, 2019)

(...) “las dificultades de aprendizaje propias de sujetos que han vivido en la marginación, las pocas horas de aula disponibles en comparación con los cursos liceales y las múltiples violencias que se estructuran en las cárceles uruguayas”. (IC1, 2019) Los desafíos del ejercicio de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía, trascienden una asignatura.

Uno de los estudiantes era analfabeto funcional. Tenía marcadas dificultades para leer y escribir por su cuenta, a pesar de haber asistido a clases de primaria, a pesar de estar presente en un curso de bachillerato. ¿Es posible integrar a un curso de filosofía en educación formal a una persona en esta situación? O más bien, asumiendo una posición pedagógica crítica: ¿cómo evitar (volver a) ejercer prácticas de violencia simbólica hacia un estudiante con estas características? Animado por la situación de estar en un programa de “exploración pedagógica”, intenté una respuesta a estas preguntas transformando el aula en una comunidad de indagación enfocada en la oralidad. Asumí al diálogo como procedimiento y me propuse seguir el hilo del pensamiento hacia donde la comunidad lo llevara. (IC1, 2019)

Respecto a la elección de la profesión,

Elegí estudiar filosofía y dedicarme a enseñarla y compartirla porque estaba y estoy convencida de que a través de ella podemos transformar y transformarnos, realizar y realizarnos, entender y entendernos, cuestionar y cuestionarnos, crecer, compartir, intercambiar, tolerar, ser. Siempre comienzo mis cursos planteando que mi objetivo es enseñar filosofía y no historia de la filosofía, sin perder de vista, por supuesto, la importancia que esta última representa para la humanidad y para la asignatura. (IC2, 2019)

Desde los estudiantes

E4: Yo lo quiero terminar para aprovechar el tiempo acá. Terminar el liceo. Afuera sé que se va a complicar por un tema de horarios, trabajo y temas personales, de mi familia. Sé que se me va a complicar. Ya no me dio el cuerpo una vez. No me va a dar dos veces. Para despejar un poco la mente. También por mi hija. Para también poder enseñarle algo en un

futuro. Saber para cuando ella vaya a la escuela, al liceo, saber cosas. Te vas dando cuenta también cuando alguien te dice bolazos, ver que capaz está errado en lo que está diciendo y ahí te das cuenta que algo sabes. Yo el liceo lo dejé dos veces. A los 16 y después lo dejé por trabajo. Me levantaba a las 6 de la mañana, me iba a trabajar. Llegaba 7 y media de la tarde, media hora para comer y me quedaba dormido en el sillón para ir al nocturno. Yo empecé a trabajar porque por ejemplo, te querés vestir mejor y querés ir a bailar y tener algo de plata. Conocí a la mamá de mi hija en el liceo nocturno y ahí empezó una etapa aparte. Estuvimos de novios siete años y cuando estábamos bien llegó mi hija. La buscamos. Yo en la otra cárcel estaba 24 horas o 18 horas encerrado...nosotros estamos presos acá...pero hay gente que está presa afuera. En su trabajo. En su rutina. No tienen ni tiempo para gastarse la plata. A mí me pasaba. Trabajaba 16 horas por día. Y al final, no disfrutas la plata, el descanso, nada.

E5: Me quedó pendiente terminar el liceo. El año pasado hice tercero. Fui presencial a otras materias. Para ir adelantando. Este año empecé 4to. Y fui presencial a 5to. Pude aprobar 4to y algunas de 5to. La vida no permitió terminar el liceo. Los caminos que se me cruzaron me desviaron de poder estudiar. Empecé *en*<sup>17</sup>.

I: ¿La reducción de pena tuvo algo que ver? E5: No. Tengo 600 días de estudio. 300 de trabajo. Lo que me motiva es que si eso salió bien ¿por qué dejarlo? Quiero seguir, quiero seguir una carrera. Estuve mucho tiempo privado de libertad. Y me interesa una carrera. Menos inglés, estudié de todo. Hice dos años de metafísica. Me gustó siempre estudiar. Cuando era un gurí me gustaba. La vida me llevó por otros caminos. Pero no me olvidé que dejé una persona ahí esperando poder seguir su vida. Me acuerdo que alguien quedó ahí trancado, en un pasado. Siendo un botija que dejó tercero de liceo. Y lo traje de vuelta. El sistema de encierro no me ganó. Había mucha cosa negativa. Había que cargar el otro lado. Me siento bien hasta donde llegué. (...) hay 12.000 personas privadas de libertad por decirte y 500 podemos estudiar. Muchas veces no tenés todas las materias. Son muchas personas y no hay lugar para todos. Acá el liceo es como en la calle. Se rompen el alma. Y acá también. Algo muy fuerte me bloqueó. Por eso. Me fui a buscar y me traje.

De la etnografía al análisis (1)

---

<sup>17</sup> Se omite cárcel a la que hace referencia.

El CES expone como uno de sus objetivos principales, impartir educación media básica y superior en todo el país, asegurando la continuidad educativa y la igualdad de oportunidades, especialmente en personas en situación de vulnerabilidad.

Respecto a los compromisos asumidos por el INR<sup>18</sup> en relación a lo educativo se incluye: brindar recursos humanos que tendrán como cometido garantizar el derecho a la educación; habilitar el acceso a los espacios educativos considerando: las plazas educativas, períodos de inscripción, requisitos y condiciones, respetar el material educativo producido por los estudiantes, especialmente en las requisas, entre otros.

En cuanto al CES, asume: realizar los llamados de aspiraciones horarias para docencia directa e indirecta; designar un liceo referente para tareas administrativas y Profesor Referente Territorial (PRT); garantizar el cumplimiento del estatuto del estudiante de enseñanza media<sup>19</sup>, asesorar al INR para la adquisición de materiales didácticos y equipamiento; adecuar y considerar la especificidad del estudiantado privado de libertad.

Profundizar un diálogo fluido entre instituciones y actores que operan de acuerdo a lógicas distintas sigue siendo el principal desafío para que se alcancen los fines que se persiguen y derive en el cumplimiento de derechos de personas en situación de privación de libertad.

En relación a lo observado durante la investigación, los llamados de elección de horas hicieron posible que el docente a cargo del curso tomara sus horas en la unidad carcelaria en la que se realizó esta investigación. También estaba designado un liceo referente para tareas administrativas y un PRT que atendía las tareas administrativas de todos los estudiantes de la unidad carcelaria. Respecto a este último punto, pudo observarse que la unidad sólo cuenta con un PRT y que no sólo realiza tareas administrativas, también integra tribunales de examen, acompaña el proceso educativo de los estudiantes, resuelve situaciones cotidianas relativas al funcionamiento del espacio educativo, entre otras funciones.

---

<sup>18</sup> Anexo 5 (151-155). file:///C:/Users/ME/Downloads/Libro\_XXXVI\_ATD\_set.\_2016-1.pdf

<sup>19</sup> <https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2014/abril2014/Estatutos/estatuto%20estudiante.pdf>

El espacio educativo en la cárcel donde se desarrolla esta investigación posee un hall de entrada, una oficina integrada por operadores penitenciarios y un PRT, baños y un espacio de lectura con libros que se asemeja a una pequeña biblioteca. Una escalera desde la cual se accede a las distintas aulas. Son tres, poseen ventanas que pueden abrirse, un pizarrón y bancos de estudio.

Se observan algunas limitaciones en la iluminación (ausencia de luz eléctrica en distintos momentos), los materiales son escasos y de acuerdo a lo que los docentes manifiestan, llevan los recursos para la clase: libros, fotocopias, cuadernillos de actividades. Muchas veces no es posible realizar fotocopias de materiales en el centro. De las entrevistas con profesores surge que ECE habilita sus oficinas para este fin. Por otro lado, los estudiantes reciben un único cuaderno para todas las asignaturas que cursan.

Durante el tiempo que fui parte de la clase de filosofía se observó que la misma comenzaba en el horario estipulado y algunos estudiantes llegaban sistemáticamente tarde; expresaban que refería a estar trabajando. Respecto a este punto y en diálogo con los distintos estudiantes y profesores, manifiestan que hay matices en las cárceles de Uruguay respecto al horario de trabajo y la asistencia a clase.

En distintas oportunidades, los estudiantes manifiestan que si la persona quiere estudiar, corre el riesgo de perder su trabajo dentro de la cárcel. El marco normativo respondería a la Ley N° 18.458 (2009)<sup>20</sup>.

E: “Rendir exámenes a veces es un problema porque hay que pedir libre en el trabajo; se sabe que por pedir días podés perder el laburo”. (Diario de campo 2019).

Por otro lado, el tiempo para educación parece limitarse al tiempo que dura la clase en presencia del docente; en la cárcel no abundan espacios de estudio o de lectura, parece complejo agenciarse y desplegar el potencial para el aprendizaje en celdas compartidas, cuya iluminación, ruidos y demás situaciones de convivencia repercuten en el tiempo necesario para lecturas y apropiación de contenidos.

Teniendo en cuenta que el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la mayoría de los casos, sólo es posible mientras se produce el encuentro entre profesores y estudiantes,

---

<sup>20</sup> <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp5595820.htm>

añadimos que excepto en los casos en que se permite la libre circulación de personas presas en la unidad carcelaria —tal como se expuso en relación a la Unidad N° 6 “Punta de Rieles”— en los demás, la asistencia a clase depende de operadores penitenciarios. Esto significa que las propias lógicas de la cárcel no permiten muchas veces que el operador pueda trasladar a los estudiantes desde sus celdas hacia las aulas, lo cual significa: por un lado, perder ese día de clase y por otro y al mismo tiempo, la concurrencia del docente a la unidad carcelaria sin poder ingresar a las aulas.

Respecto a este último punto:

Durante 2019 el CODICEN no aumentó la oferta educativa dentro de las cárceles, no renovó sus programas ni implementó nuevos programas o acciones especiales. Existe un 20% de personas privadas de libertad que no pueden leer, escribir o hacer cálculos con fluidez, lo que compromete su acceso a un trabajo y dificulta toda su vida social. La formación secundaria no tiene contenidos adecuados a la población destinataria y es muy poca la enseñanza de oficios. Se estima que casi el 24% estudia en algún curso de educación formal. (Petit, 2019, p. 127)

También fue posible observar, los esfuerzos para sostener el vínculo educativo en las distintas personas que portan distintos roles, como ser estudiantes, profesores, PRT y psicólogos.

Hasta el año 2011 prácticamente no había aulas ni cursos de educación formal —primaria, secundaria o técnica— en todo el sistema, limitándose la formación a acciones puntuales en algunos centros del área metropolitana. En muchas cárceles, hasta el 2008, sí, 2008, no había siquiera aulas. El Informe 2005-2006 del Comisionado Parlamentario del momento, Dr. Álvaro Garcé, recomendaba en ese sentido que la ANEP asignara horas docentes para impartir en todos los establecimientos “enseñanza primaria a personas analfabetas y a los que no hayan completado el ciclo escolar” y la asignación de horas docentes para promover la enseñanza secundaria en todos los centros penales del país, inexistente en muchos de ellos todavía. También recomendaba la instalación de aulas en las cárceles que todavía no las tenían. (Petit, 2017, p. 42-43)

Por otra parte, en 2016 los estudiantes privados de libertad se agremian<sup>21</sup> constituyéndose así la Asociación de Estudiantes Privados de Libertad (ASEPRIL) en la que reivindican que

---

<sup>21</sup> Anexos: 3 y 4.

la educación es un derecho y no un beneficio. En diálogo con referentes pares en el espacio educativo expresan la importancia de nuclearse con objetivos comunes. Asimismo, fue posible compartir momentos en los que estos referentes pares acompañaban a los estudiantes junto al PRT en distintos procesos de aprendizaje.

Estos referentes asumen una tutoría entre pares de modo tal que alientan a continuar los estudios, brindan herramientas, acompañan procesos y se trata de estudiantes que están realizando carreras universitarias.

Scarfó (2003) quien plantea que las acciones educativas deben apuntar a revertir las condiciones de vulnerabilidad social de las personas en privación de libertad y “recuperar la palabra es ejercer un Derecho Humano”. (p. 10). Es por esto que nos propusimos en esta investigación, ser un medio para plasmar las voces de las personas privadas de libertad respecto a las condiciones de enseñanza y aprendizaje en cárcel.

## Objetivo 2

Identificar las estrategias didácticas a través de las cuales se produce el escenario para el abordaje de temas filosóficos.

La clase de filosofía en cárcel presenta un dinamismo diferente a cierta rigidez de los centros educativos. Si bien las clases se dividen por nivel (un horario para 4to, otro para 5to y otro para 6to) los estudiantes pueden asistir a los distintos niveles. Algunos estudiantes cursaron 4to y 5to. Otros 5to y 6to. Acompañar el proceso del estudiante es un objetivo de ECE y dado que aprueba la asignatura mediante examen libre, este proceso es acompañado por el docente como mediador de aprendizajes, el PRT y los tutores pares.

Ese día pregunté a los siete estudiantes que hacían la rueda: ¿qué quieren saber ustedes? Y entonces, despertaron las preguntas. “¿Qué es lo que nos mueve?” y “¿Por qué en el mundo falta tanto amor?” de esta manera, conformábamos la agenda del curso, de manera participativa, al menos en cuanto a sus líneas generales, bajo el supuesto de que sólo podemos llegar a saber aquello que queremos saber. (IC1, 2019)

En el marco del programa curricular de la asignatura, el profesor a cargo seleccionó problemas filosóficos para analizar con los estudiantes. Se presentan aquí algunos fragmentos del diario de campo en torno a diferentes problemas abordados en el aula y en los distintos cursos, y en los que en cada uno, hay atravesamientos de distintos filósofos.

En 4to año, dieciocho estudiantes rinden filosofía entre los dos semestres del año; en este nivel, se aborda la libertad como problema filosófico,

E1: Es una pregunta compleja...pienso que la libertad está en uno mismo porque uno es rehén de sus propios pensamientos, sentimientos y acciones. Porque no se trata sólo de la libertad física, sino de la libertad mental. El ejemplo soy yo que de pronto, soy más libre yo que estoy privado de libertad que cualquier persona que esté en su casa (más prisionera que yo) o alguien que está enamorado y es prisionero del afecto o la necesidad de estar con esa persona.

En 5to año, diecisiete estudiantes (entre ambos semestres) y el docente abordaron la unidad II del curso a través de la definición de argumentos, estructuras e identificación de los mismos. Asimismo y dentro de esta misma unidad, se planteó igual desarrollo para las falacias no formales.

La metodología consistió en la explicación teórica de conceptos por parte del docente mediante la lectura de un texto (brindado por el docente para cada uno de los estudiantes) el cual incluía ejercicios para realizar y discutir en clase.

Mientras el docente presenta el contenido teórico, que integra tanto las definiciones como los ejemplos de cada una de las falacias no formales, los estudiantes participan y reconocen la temática en sus vidas cotidianas. El docente explicita que su objetivo es que los estudiantes identifiquen estos recursos persuasivos y convincentes. Reconozco cómo se involucran los estudiantes: no sólo desde apuntes en el cuaderno sino desde su participación activa en la construcción de conceptos y en el diálogo que se produce entre ellos y con el docente.

Algunas de las ideas centrales que surgen en el aula son:

E1: El ser humano es curioso...una comida...un lugar; la falacia de apelación al pueblo te convence, porque si la mayoría lo hace.

E2: Yo me acuerdo que esto lo estudié en el liceo...pero sigo sin darme cuenta cuando me quieren convencer.

Profesor: ¿Son las mayorías un criterio de validez?

E1: Pero está bravo...no es tan fácil. Te convencen. ¿Es uno que es medio bobo?

E2: Pero también pasa cuando nos van a sentenciar. De repente el juez da x años y el abogado apela, a veces, con argumentos. (risas).

El profesor propone ejercicios. Se lee en conjunto cada consigna y entre todos van resolviendo los ejemplos de falacias no formales. Mediante la guía del docente, cada uno con su cuaderno, hacen un trabajo en colectivo. El profesor utiliza el pizarrón para una puesta a punto de cada ejercicio. En la falacia de falsa oposición "Sos parte del problema o de la solución" es uno de los ejemplos que el docente propone al tiempo que aclara el contexto de esta falacia: se presenta como oposición algo que no lo es.

E3: No puede ser inteligente porque está preso; eso es lo que piensa la gente, o mucha gente en esta sociedad.

E4: Le gusta el rock porque se droga.

E2: A mí me pasó, hablando con un familiar. Estuvo en cana. Estuvo preso. Hacía tiempo no hablaba con él. Y me di cuenta que hablamos con palabras que sólo nosotros entendemos.

El profesor toma el ejemplo y propone pensar que hacer filosofía del lenguaje es también cuestionar las palabras que usamos. En esta línea, plantea cuestionarnos si hablamos como pensamos y/o indagar que vínculos hay entre el pensamiento y el lenguaje.

E3: Pero el lenguaje carcelario es así, tiene que ser así. Es un lenguaje del ambiente carcelario (...).

E4: A mí me salvó un gesto. Un gesto de los que sabemos que estuvimos presos. Es un lenguaje. ¿De qué te salvó, pregunto? "De que me robaran".

E5: ¿Acá la palabra coso no va, no?

Todos nos reímos exclamando cuántas veces usamos la palabra "coso" para expresar "algo".

E5: Llevo 12 años preso. He aprendido mucho y me enseñaron distintos lenguajes. Es una necesidad de comunicarnos.

El profesor retoma los ejemplos: da cuenta de la importancia del lenguaje, los estudiantes intervienen, dialogan y comparten experiencias. La alusión del docente a la filosofía del lenguaje en vínculo con la argumentación propicia un espacio reflexivo, de encuentro, de intercambio, de enunciación. Los relatos son dolorosos, así lo enuncian y así lo escuchamos. La filosofía del lenguaje como temática de la asignatura habilita a hablar, y allí, los estudiantes hablan de su historia.

En 6to año el grupo estuvo conformado por dieciocho estudiantes (entre ambos semestres); el docente ha planificado la unidad II —Ética— a través de la postura de distintos filósofos. Brinda a cada estudiante un repartido confeccionado por él mismo en el que se incluye: Ética y moral: definiciones y diferencias; actividades (ejemplos de acciones morales, buscar una norma moral que pueda caer en contradicción, presentar un problema ético actual); inicio de la ética en Grecia; contexto histórico de Grecia: la ciudad-Estado, la democracia, la filosofía, la esclavitud; posturas filosóficas y filósofos representantes: Sócrates. Aristóteles. Los cínicos. Estoicismo. Epicuro.

Al finalizar cada propuesta filosófica, el docente propone actividades de reflexión y de discusión. Se considera pertinente integrar en esta presentación de resultados la secuencia de clase referida al Estoicismo.

El profesor introduce a Séneca (4 a.C.- 65 d.C.) proponiendo una lectura y luego, un análisis de la misma. El texto de referencia es “Sobre la felicidad”<sup>22</sup> focalizando en los capítulos: I, V, VI, VIII, XXV y XXVIII.

Uno de los conceptos clave del estoicismo es la imperturbabilidad del alma. Un estudiante pregunta “¿Qué es ser imperturbable? ¿Quién puede ser imperturbable?” y el profesor devuelve la pregunta al grupo. Se suceden los diálogos, intercambian sus voces. Al unísono parece quedar claro que nuestra condición humana se aleja de esa noción de imperturbabilidad.

E2 interviene en el diálogo, diciendo “vivimos viendo a los demás, a lo que hacen los demás” y a continuación el profesor pregunta “¿Algo así como imitación?” Si, responde el estudiante: “Hacer lo que hacen los otros”. Haciendo referencia a Séneca y la referencia a

---

<sup>22</sup> Séneca. (2013). Sobre la felicidad. Madrid: Alianza editorial.

seguir al rebaño que plantea el autor. El estudiante expresa “hay muchas personas que no saben quiénes son...por eso la gran pregunta... ¿quiénes somos nosotros? Nuestra identidad.... ¿Qué queremos para nosotros mismos?”.

Se configura un espacio problematizador y reflexivo. Es posible observar a cada estudiante pensando en la pregunta, mirando al profesor y a sí mismos. El profesor conecta con el filósofo Nietzsche en relación a la presión de la tribu y el desafío del ser humano de ser quien es, aún con las presiones externas. Vuelve al filósofo Séneca y señala la propuesta acerca de la necesidad de la razón en función de que el ser humano actúa por costumbre o imitación.

E3: Es como sucede en la política y con las familias...a veces votás a los que votaron siempre en tu familia... y no tenés tu postura propia; el profesor atiende el comentario y conecta con la visión de Séneca acerca de dudar de la visión de la mayoría afirmando “la filosofía quizás siempre fue minoría”.

E4: Qué raro sería que podamos pensar mientras todos están haciendo algo...algo que quizás no es bueno.

Se produce silencio; los estudiantes miran su cuaderno. Algunos mueven sus lápices con los dedos de las manos. Cada uno pareciera conectar consigo mismo, en silencio.

El profesor retoma la lectura del texto de Séneca (capítulo v) en torno a la satisfacción del deseo como cuestión impositiva, el dolor, el placer. El profesor plantea la pregunta “¿cómo luchar contra el dolor y salir en busca de la felicidad?” habilitando un espacio de intercambio. Conectando con Séneca, los estudiantes intervienen:

E6: Dominando todo lo instintivo.

E5: ¿Pero si no deseamos nada no tenemos que hacer ningún camino corto ni largo para hacer nada? ¿Cómo se hace eso en este mundo capitalista? Entonces debe ser satisfacer comer, o tomar agua. No satisfacer las cosas que vienen de afuera. Lo fisiológico tenemos que satisfacerlo.

La intervención se transforma en diálogo y de este emerge el consenso que el E5 pone en palabras: “lo natural sí tenemos que satisfacerlo, pero deberíamos pensar en lo que nos imponen de afuera”. El profesor toma esta afirmación y conecta la filosofía de Epicuro (aclarando que será el próximo autor a trabajar) quien diferencia los deseos naturales y necesarios (comer y beber) naturales y no necesarios (los banquetes) y ni naturales ni

necesarios (el poder, el dinero). El E5 vuelve entonces a afirmar su pensamiento: “es eso: tener cuidado con lo que nos impone el mundo como necesidad cuando en realidad no son necesidades.”

Estudiantes y profesor realizan una lectura conjunta. Al finalizar, pregunto qué piensan de la escuela estoica. Hay una pausa.

E1: Eso de encontrar la felicidad dentro de nosotros mismos, eso me parece que es lo más importante.

E5: Sí, pero viste que va avanzando...en la otra clase dijimos que los cínicos todos se sentían felices así, como eran ellos; no aceptaban nada material, ni que viniera del cielo; estos estoicos no buscan nada pero si viene, bienvenido sea; yo calculo que el próximo filósofo va a ir a busca la plata...”. El lenguaje escrito no habilita a percibir el tono de voz, los gestos. Se intenta aquí expresar en la medida de lo posible que en relación a este comentario, surge en todos espontáneamente las risas y en mi diario de campo, una constatación de un curso que se va conectando entre sí, entre clase y clase. El mismo estudiante resume: “tres formas de ser felices: aceptar lo que tenés, no aceptar nada o salir a buscar.

E2: Siempre fui una persona, desde mi punto de vista, feliz ya que para mí, que mi esposa e hijos sean felices ya me bastaba. Acá veo que los autores eran felices ya que la felicidad era interior y no exterior; siempre le di mucha importancia a lo material y familiar y por razones de la vida no pude hacer muchas cosas que me gustaban porque fui padre a los 18 años y me dediqué más a trabajar que a estudiar. Últimamente busco el equilibrio de mis acciones, razonar antes de actuar (...) hoy en día acepté mis consecuencias y trato de redimirme, lo que hice ya está, ahora es reflexionar más y actuar serenamente para que las cosas no vuelvan a suceder, aprender que soy feliz como soy y tratar de mejorar como persona, poder disfrutar de la vida y de mi familia, que luego de esta avalancha, es lo único que me quedó.

E6: El asunto es que todos buscan la felicidad.

Las distintas voces dicen: “el asunto es dónde está la felicidad” en clave de exclamación e intervengo y pregunto qué piensan de esta idea que propone el estudiante.

E5: Es lo mismo que pasa ahora; hay personas que nacen de una forma privilegiada y hay otros que nacen pobres. Pero si se satisfacen con ser pobres, no van a hacer nada en la vida. No podés aceptar todo como es.

Pregunto: ¿Cómo se relaciona con este filósofo?. El estudiante responde: “Con el conformismo. Hay algo de conformismo en Séneca. Y si podés mejorar las cosas...es eso... ver dónde está la cosa... si afuera o adentro” interviene el E6 y pregunta: “La cosa es: ¿qué es lo que a vos te da felicidad?”.

E2: Yo por ejemplo soy padre. Y lo que me piden mis hijos si se los puedo dar me da felicidad.

E3: Sí pero ahí le estás diciendo a tus hijos que la felicidad está en las cosas. Sigue estando afuera la felicidad.

E2: No son chiquilines que piden y piden, yo los crie así. Pero si se los puedo dar soy feliz.

E6: Yo creo más en Aristóteles. Aristóteles habla del equilibrio. Racional y emocional. Si no hay perjuicio podés darte un gusto. Por eso no estoy de acuerdo con Séneca. Va todo para lo racional. La música por ejemplo, no sería motivo de felicidad para él. Y la música es para mí puro emocional. Entonces el asunto es el equilibrio.

A través de distintos filósofos que planteaban sus posturas, los problemas se traducían en preguntas y los estudiantes construían sus propias respuestas.

El profesor retoma y cierra con los aportes de los estudiantes. Estamos finalizando la clase; un estudiante que no ha participado oralmente, saluda al docente y a mí y nos dice: me quedo pensando en la felicidad. Lo dice con una sonrisa.

Cada clase finaliza con un saludo y siempre incluyen un “gracias”, que, definitivamente, es mutuo.

Se incluye ahora en este apartado las notas del diario de campo (2019) respecto a Epicuro de Samos. El profesor profundiza en su contexto histórico y en la compra de una casa conocida como “el jardín” en Atenas. Los amigos, las mujeres y los esclavos podían ingresar a esta casa para hacer filosofía.

E1: ¿La gente que no tenía el estatus de ciudadano podía entrar?

El estudiante cuenta con los materiales, está leyendo al tiempo que los demás siguen la lectura que el profesor ha confeccionado para el curso. Para el abordaje del autor el docente ha realizado una selección de la “Carta a Meneceo” de Epicuro<sup>23</sup>.

Me integro en el diálogo entre el profesor y los estudiantes mencionando algunos aportes relativos a las mujeres. Menciono algunas representantes de la época antigua y resalto que Epicuro es un filósofo atípico que permite el ingreso de todo aquel que quisiera participar de la escuela. Me sitúo como la única mujer en el salón y se genera un espacio de reflexividad conjunta, por la historia de las mujeres en relación tanto al acceso al conocimiento como a la producción de este. La condición de las mujeres desplazadas provoca la intervención de un estudiante que conecta con la condición de reclusión:

E2: O sea que en la escuela de Epicuro nosotros sí podríamos ir...como acá que podemos hacer filosofía. No nos miraría mal entonces.

E1: Bueno...nosotros tenemos suspendida la ciudadanía. No perdemos la ciudadanía sino que está suspendida. Hay un silencio.

Pregunto qué piensan de la afirmación del estudiante y las voces emergen. Responden que no pueden votar, que no saben si es porque no pueden llevar urnas o porque no les conviene que ellos voten. Hay silencio nuevamente.

Un 25% de personas privadas de libertad en nuestro país están procesadas pero no penadas por lo que tendrían derecho al voto. <sup>24</sup>.

Retomando el hilo conductor de la clase, el profesor va explicar los temores que debemos superar de acuerdo a Epicuro (el temor a la muerte, al destino y a los dioses). Superar estos temores conduce a la felicidad de acuerdo a este filósofo. Los estudiantes anotan en sus cuadernos.

E2: ¿Tenemos alma para Epicuro?

---

<sup>23</sup> Epicuro. Carta a Meneceo. file:///C:/Users/ME/Downloads/5324-8610-1-SM.pdf

<sup>24</sup><https://ladiaria.com.uy/articulo/2016/4/la-urna-tambien-esta-trancada/#>

El docente toma la pregunta, responde y conecta con Demócrito y su concepción atomista. Retoma el argumento de Epicuro respecto a no temer a la muerte: cuando ella llega el hombre ya no es. Y mientras el hombre es, la muerte no está. Asimismo, el profesor explica los fundamentos a partir de los cuales es posible erradicar los otros temores, todo lo cual, se sintetiza en la ética material de Epicuro que conduce a la pregunta central: ¿cómo hacer para ser feliz?

E2: Epicuro probablemente no cree en los dioses. Lo está ocultando para que no lo acusen.

E3: Pero conecta con el estoicismo: ellos también hablan de imperturbabilidad. Es lo que dijimos que es difícil ¿no? O sea, ¿Epicuro también habla de la imperturbabilidad?

E2: ¿Cómo un esclavo va a conseguir la imperturbabilidad del alma con castigos continuos? Si le castigaban el alma y el cuerpo...no deja de ser esclavo.

E2: El sacrificio nadie lo ve. El sacrificio cuando hay clases sociales diferentes. Es fácil hablar cuando estás acomodado. Pero cuando no tenés nada...

E3: Es peor para otros. Mirá los reyes. O el Vaticano y el Papa. No pueden salir a la calle. Como nosotros. Son más presos que nosotros. Están atados. ¿Se acuerdan del papa móvil? Ni caminar por la calle podía.

La filosofía,

(...) trata de la voz que cuestiona e interpela, reconociendo y desafiando a la vez el supuesto que la coloca en un lugar de inferioridad. Se escuchan voces contestatarias en las clases de filosofía en contextos de encierro, voces que desafían su propio lugar de enunciación.

Creo que esas culturas del silencio todavía imperan en nuestra sociedad y en nuestras instituciones educativas. Pero estas culturas no pueden convivir con la filosofía, que siempre viene a decir lo que no debería decirse, que aparece de manera intempestiva. (IC1, 2019)

Retomando a Szifris (2016) la autora realiza un recorrido centralizado en el papel de la filosofía a través de una comunidad de investigación filosófica junto a las personas privadas de libertad y sus hallazgos se vinculan estrechamente a los objetivos de esta tesis.

El compromiso del vínculo asumido en la comunidad de investigación filosófica explora la ética como rama de la filosofía desde la cual se aborda "lo que significa ser una persona, los principios de acción moral y justificaciones para las diferentes estructuras de la sociedad

(...) a través de las enseñanzas de Sócrates, Descartes, Kant, Mill, Hume y Arendt, entre otros". (Szifris, 2016, p. 197)

El abordaje de la ética en clave de disciplina filosófica implica pensar en diálogos, debates, argumentos, situaciones de vida de cada uno de los participantes.

En la discusión sobre las acciones, surge también el amor como problema filosófico; se integra aquí parte del diario de campo (2019) de una clase de 4to año.

E1: ¿Qué está mal o bien cuando uno hace cosas por amor?

El profesor enfatiza que el amor es también un problema filosófico y como tal, no tiene una única respuesta e implica reflexión, análisis y problematización. Menciona a Fromm como autor, recomendando su lectura, y considera el aporte del estudiante integrándolo al tema que se encuentran trabajando. Sin embargo, la hora de finalización de clase se acerca y el profesor propone que cada estudiante de cierre al encuentro de hoy con una frase que represente en qué se queda pensando cada uno. De este cierre surge:

"Yo creo en mí mismo"; "mi vida no sería la misma si no me hubiera enamorado"; "qué no vuelva a caer preso!"; "quiero salir para estar con mis hijos"; "quiero salir y hacer las cosas bien"; "estando acá perdí mucho tiempo que hoy es oro"; "no volvería a pasar por esto de nuevo"; "lo que no debía pasar ya pasó y de eso se aprendió"; "deberíamos tener más clases como esta!"

Desde el intercambio realizado con distintos profesores dentro de la unidad y fuera de ella, se percibe la necesidad de construir escenarios y soportes entre docentes que hagan posible la tarea profesional dentro de una cárcel.

En diálogo con el profesor de aula como así también con los demás profesores que devienen informantes calificados y con los docentes con los que me encontraba antes de ingreso al aula, surge la importancia de espacios de reflexión, contención y producción de herramientas para los docentes que eligen sus horas de aula en contextos de encierro.

Al mismo tiempo, expresan la importancia del encuentro en la coordinación del programa de ECE y la labor de los PRT, que si bien “no es una contención adecuada desde el punto de vista psicológico, sí hay una red institucional, de apoyo a los docentes y una actitud que, a mi juicio, facilita la inserción y el tránsito interinstitucional”. (IC1)

Es preciso resaltar que, dentro del contexto carcelario, los docentes toman contacto con personas que relatan su historia, vulnerabilidades, complejos episodios que devienen en la privación de libertad. El profesor se convierte en referente de sus estudiantes y es por esto que se observa la necesidad de tener espacios que permitan elaborar su propia angustia.

De acuerdo a los profesores consultados, el miedo, la inseguridad y diversas formas de violencia se viven en algunos momentos dentro de la cárcel; los propios docentes generan redes de contención, de intercambio y de diálogo para tramitar estas experiencias, sea en grupos de whatsapp o en el encuentro de coordinación semanal de ECE.

En relación a lo anterior, los profesores consultados relatan haber estado en distintos motines dentro de la cárcel, o bien encontrarse sin estudiantes en el aula porque no ha sido coordinado con los otros actores institucionales, o falta de operadores para el traslado y apertura de celdas, o la ausencia de un estudiante porque ha fallecido en las distintas circunstancias que rodean la cárcel.

Paradójicamente, también se producen espacios para la creatividad vinculada a estrategias didácticas tales como la Comunidad de Indagación (CDI):

Se trata de una propuesta didáctica que forma parte de un proyecto colectivo iniciado por Matthew Lipman y Ann Sharp en la década de 1960 llamado Filosofía para Niños y Niñas. La

CDI procura desarrollar el pensamiento crítico, creativo y solidario, a través del aprendizaje cooperativo en grupos que buscan dar sentido a los conocimientos en relación con las experiencias de vida de sus participantes. Se trata de una metodología didáctica con características específicas: usualmente parte de un texto motivador, conforma una agenda con interrogantes planteadas por el grupo y dinamiza un diálogo reflexivo en torno a dichas preguntas. (IC1, 2019)

En esta línea,

“La filosofía no va por un lado y la vida por otro, la filosofía es una forma de reflexionar sobre la vida para intentar vivir mejor.” (Luque 2013). Elegí estudiar filosofía y dedicarme a enseñarla y compartirla porque estaba y estoy convencida de que a través de ella podemos transformar y transformarnos, realizar y realizarnos, entender y entendernos, cuestionar y cuestionarnos, crecer, compartir, intercambiar, tolerar, ser. (IC2, 2019)

Respecto al profesor del curso, tiene experiencia en la docencia en ECE y planifica un programa en cada ciclo de bachillerato atendiendo los tiempos de enseñanza y aprendizaje que posee en la unidad carcelaria y adecuando contenidos específicos. En este sentido, manifiesta realizar una jerarquización de contenidos tendientes a promover y desarrollar el pensamiento filosófico adecuando siempre el contexto en que nos encontramos.

El docente a cargo del curso expresa que no ha tenido experiencia de duplas en el aula y excepto puntuales excepciones, el ingreso a la clase de un otro está fundamentalmente relacionado a una instancia de inspección, sea de las direcciones de institutos o de la inspección de asignatura. La confianza, el vínculo que pudimos establecer permitió que mi permanencia, mi mirada y mi escucha no fuera ni ajena ni evaluativa, tanto para el profesor como así también para los estudiantes. Este punto surgía en distintos intercambios en el aula y en los recreos, como una construcción que se iba haciendo colectiva en sí misma, de modo que el espacio de aula se fue configurando como un espacio construido entre todos los participantes.

Fue posible observar en las clases, distintas estrategias didácticas que configuraban el espacio de filosofía, habilitando un diálogo filosófico, leyendo en voz alta distintos textos de autores, brindando los materiales a través de fotocopias que incluían: selección de textos, cuestionarios para el análisis y actividades para que cada clase tuviera un inicio, desarrollo y cierre e incentivaba a los estudiantes para que continuaran con tareas para la próxima clase. El profesor utilizaba el pizarrón para realizar esquemas y anotaciones que guían el desarrollo de la clase y permitía tomar apuntes y las preguntas y la problematización de los

temas de cada una de las unidades era la constante. Las intervenciones espontáneas de los estudiantes habilitaban un espacio de intercambio que era incentivado por el docente, poniendo en palabras que, el objetivo principal, radicaba en desplegar un pensamiento que fuera autónomo, crítico y reflexivo. Fue posible además, compartir espacios fuera del aula cuando algunos estudiantes se acercaban al profesor para hacer preguntas de algún tema que no había quedado claro, preguntaban cómo ampliar lecturas y expresaban que buscarían momentos para hacer las tareas propuestas.

### Objetivo 3

Analizar cómo se produce la apropiación de esos contenidos filosóficos en las diferentes posiciones subjetivas de sus participantes (entendida esta subjetividad como producto social).

E3: La filosofía me gusta, me gusta porque te hace preguntarte...

E1: Empecé esta materia por el descuento. Esa es la verdad. Pero me enganché de una manera que no me imaginé. Si hubiera estado afuera no hubiera tenido la oportunidad. Sé que no hubiera tenido la oportunidad.

E3: Yo quiero hacer algo me gusta. Nunca tuve la oportunidad. A mí la filosofía no me interesaba. Y me di cuenta que está bueno pensar, porque es cotidiano, vamos a decir, humano. Ahora cada vez que discuto con alguien, presto atención a las falacias. Presto atención a los argumentos. Veo si me quieren convencer. A los políticos ahora los veo de reojo.

E1: Son reflexiones, pensamientos, cuestionamientos sobre el origen o esencia de las cosas, principalmente del hombre y del universo (...) ¿por qué la vida? ¿Por qué la muerte...(...)

E2: La filosofía es reflexión del mundo, la realidad, de uno mismo (...) la practicamos sin saberlo (...) muchas veces me pregunté a mi mismo el porqué de las cosas y me pongo a pensar ¿por qué las cosas son como son y no de forma distinta? Al practicar la filosofía nos ayudamos a nosotros mismos ya que reflexionamos antes de actuar y con esto se puede tratar de hacer las cosas mejor.

El profesor a cargo plantea que cada estudiante exponga que ha significado el tránsito por esta asignatura en este año. Los estudiantes en clase expresan:

“Te ayuda a pensar, a resolver problemas”; “siempre se mantuvo el respeto en filosofía”; “no se entendía al principio y entre todos pudimos”; “siempre estamos filosofando”; “se puede discutir con respeto y pensar distinto”; “me gusta la filosofía, hay muchos... ¿por qué?!”

E1: Estoy preso desde 2013...estamos casi a 2020 (...) poder sanar la mente, ser mejor persona, aprender. Evitar las tentaciones. Teniendo metas. Va en uno. Ponerse metas y tratar de salir adelante. Es muy difícil y no hay muchas posibilidades en la calle. La filosofía me interesa mucho. Recién llego a 4to. Es como que se vincula con toda la vida de la persona.

E2: Yo, gracias a esto ya quiero seguir estudiando. Acá hay compañeros que están haciendo facultad. Yo quiero seguir estudiando algo más.

E4: El tema para seguir estudiando afuera hay que ver si pesan si los antecedentes. Porque los antecedentes te persiguen de por vida. Por más que vos ya hayas cambiado. No tengo idea qué podría estudiar. Qué me dejarían estudiar. Porque profesor por ejemplo creo que no me dejarían.

E2: Entonces, en realidad no soy un preso. Estoy preso. No lo había pensado así. Pero igual, es que hay que estar muy bien entrenado....Si estás mal alimentado, maltratado, tenés que ser sabio para aguantar eso.

E3: Lo que uno recuerda es todo lo que pasó para llegar a ese algo. Yo le preguntaba eso a usted el primer día, para qué ese trabajo de hacer esa tesis y venir siempre a las clases y encima venir gratis!

E4: Nosotros somos racionales pero también tenemos instintos. Y a veces cometemos los mismos errores. El exceso de las cosas...es más por instinto porque si pudiéramos pensar sería distinto.

E5: Pero sí podés pensar...capaz después de cometer el error...pero podés pensar.

Entrevista. Fragmento respecto a la pregunta  
“¿qué aportó este curso de filosofía?”

E5: Leí “historias de filósofos”. Los mataban porque pensaban distinto. Me creó un montón de problemas pensar distinto; pensaban distinto, tenían razón pero su mente volaba mucho. O los tildaban de locos o los condenaban a morir. Ahora comprendo lo que yo pensaba, te deslumbra lo que dijeron. Grecia, Roma. Esos tiempos estuvieron zarpados. En esta era que nadie cree en nada y todos se la creen y nadie sabe nada. Estoy aprendiendo. Llevo muchos años estudiando un montón de cosas. Soy un aprendiz. Toda la vida voy a estudiar y a aprender. Para algún día ascender a algo. Sólo aprendo.

La libertad como problema filosófico, la educación. Aprender a argumentar. Pero también aunque aprendas a argumentar, alguna gente se tranca...cuando tienen poder sobre vos, por ejemplo, cuando tienen un cargo que los respalda. Aunque estén equivocados, el cargo les permite darte la contra. Me hubiera gustado ser abogado. Defender esos casos que nadie los gana. Porque no argumentan muchos. Se quedan en lo que estudiaron. La Ley dice “tal cosa”... la Ley no piensa en la persona. En el derecho de tal cosa...de la víctima. Ir más allá de lo que la ley dice y pensar en las personas. En el ser humano. Que tiene sentimientos, tiene emociones, el daño emocional, el daño físico. La sociedad el tema de las mujeres no lo asume. La sociedad no asume que la mujer...si un hombre la golpea, hay que catalogarlo.

I: ¿Catalogarlo cómo?

E5: Como debe ser. Si yo pago...yo estuve 20 años. Toda la vida delinquí, rapiñé, copé. Los pagué. Fui bien juzgado. ¿Por qué no se juzga, se cataloga, a todos igual? Si a mí una persona me dice “quedé mal toda la vida porque me robaste”, la entiendo y asumo las consecuencias (...) Bakunin decía que si no hubiera derecho a la propiedad privada, no existiría el delito. Si toda la sociedad fuera igual yo no necesitaría delinquir. Porque si hubiera tenido para comer, para vestirme, poder haber sido estudiante (como tiene que ser en todas las personas)...si apuntáramos a los mismos derechos, los derechos de los pobres. El rico se tendría que dar cuenta que los derechos de los pobres sería la mejor manera de volver a equilibrar la civilización. Está muy desequilibrado esto. Hay que equilibrar. Sé lo que pagué.

Muestran más una rapiña que a esos que...entiendo que te lo ganaste y no te lo tiene por qué quitar. Pero es material. Lo volvés a tener. “Este (...) me robó el teléfono” pero lo puedes

volver a tener. Pero a las personas que lastimaron o dañaron no es material. No es un teléfono. Ese daño es irreparable. Y muchos de esos al año están en la calle.

La filosofía se vincula con la vida. Te estructura y te desarma lo que la sociedad tiene como "moral". Me di cuenta que nunca fui moralista. Pero claro, vos vivís en un chalet. Vos ponés las leyes. Y yo tengo que cagarme de frío, de hambre....si yo golpeo la puerta ¿me dan un plato de comida? O un pilot, un paraguas "tomá, no te mojes", no...yo tuve que golpear una puerta para comer. No siempre robé. Pero era niño. Cuando crecí me miraban y decían "este ya esta grande", y tenía 12 años. Si vos no tenés recursos, la sociedad no viene y te dice "para, vení ...¿tu madre tiene que limpiar pisos para que puedas estudiar?"

Hay un montón de cosas que no sé si se van a arreglar. Pero quiero arreglar mis pensamientos y la filosofía te ayuda. Te ayuda en lo personal. Es una armadura distinta a la oxidada que tiene el sistema. Todo es un sistema. Tenés que esperar para cruzar la calle. No cruces con rojo. Y un tipo, cruza con rojo, mata a uno y como tiene plata paga una indemnización. Vos, como tenés antecedentes, mataste a uno, lo pagas con 20 años. [Menciona caso público que se omite en esta transcripción] habría que hacer una cárcel para los ricos y los gobernantes que cometen delitos. Las preguntas filosóficas no tienen una respuesta final.

Entrevista con estudiante. Espacio educativo.  
Sala de lectura al finalizar una de las clases de filosofía.

I: ¿Cuándo y cómo se produce el ingreso al espacio educativo?

E1: Yo ya venía de otro lugar. Por los traslados discontinué el estudio y acá me dan más posibilidades y cuando entré acá, aunque el semestre estaba empezado, me dejaron igual empezar (...) Me dieron esa facilidad que en otros lugares no me la dieron. (...) quería estudiar, uno de los motivos es la redención de pena, por asistir a clase uno ya tiene redención de pena, según la carga horaria de la materia y el examen, si aprobás tantos "x" días descontados también. Eso, por un lado, es un atractivo para muchos, y para mí, sin duda que también. Y lo otro es que, caigo preso en 2017 y yo en 2016 estaba estudiando y era algo que quería seguir, continuar con los estudios. Yo estaba estudiando bachillerato tecnológico en algo específico [no se aclara para mantener preservada identidad de estudiante] y acá no tengo la posibilidad de estudiar eso y el nivel afuera es distinto que el

nivel que se da acá. Me pareció oportuno, pertinente seguir con los estudios para no perder la agilidad mental también [hace énfasis en este punto].

I: Tomando en cuenta lo que expresa el estudiante, busco profundizar más en lo que refiere a la diferencia entre el estudio afuera y pregunto “¿Qué debilidades y fortalezas encuentra en el espacio educativo en cárcel?”.

E1: La población en general ya viene con dificultades, por eso se trata que sea más suave también porque si se le exige al alumno acá prácticamente que se le aleja del sistema, se asusta y no quiere venir más. Incluso, con el nivel que hay, hay muchos que les pasa. Y a muchos ni siquiera les interesa. Esta es una carencia del sistema; o no sé si tomarlo como una carencia... el sistema... para que esto funcione, el sistema se tiene que adecuar a las carencias que las personas ya vienen teniendo a nivel educativo porque si se le exige más, no aprueba nadie y se va. Hablando con un funcionario X, no importa cual, me dijo que el plan que tenemos es el plan nocturno, el que se estudia afuera para persona extra edad, y nosotros estamos por debajo de la media de lo que se aprueba afuera... hay falencias en ese sentido, ¿no?... ya las personas ingresan acá con dificultades...las horas de estudio tendrían que ser más. El día que hay visita ya directamente no hay clase. Los profesores que algunos faltan, como en todos lados, si al profesor le pasa x cosa y no puede venir, ya se pierde una semana.

Se tendría que hacer un seguimiento un poco más de las personas...tratar de motivarlas y tratar de hacerles ver que la educación es un buen camino a seguir...es un derecho...que podés optar no elegirlo, pero a nivel institucional me parece que si yo fuese un referente o estuviera en otra posición buscaría captar a la gente y eso no se hace, esa es mi humilde opinión sin querer buscar perjudicar a ninguna autoridad.

I: Profundizamos en la filosofía... ¿Cómo es el vínculo con esta asignatura?

E1: Me gusta la filosofía.

I: ¿Qué de la filosofía? ¿Por qué te gusta la filosofía?

I: Me gusta que te hace pensar. A veces nosotros creemos que las cosas son de x o h manera y puedes ver en determinados filósofos...incluso cualquiera se dice que puede filosofar y eso es cierto. En un debate, en una charla, en el salón de clase podemos ver que otro piensa de otra manera y podemos ver que quizás no esté tan equivocado. Que las verdades quizás no son únicas. Las verdades quizás están en pequeñas verdades dentro de las verdades de cada uno. Te da apertura mental para incorporar otras ideas.

I: Decías al principio que te ayuda a pensar...¿Pensar cómo?

E1: Qué buena pregunta...me dejás pensando sobre esa pregunta...romper con las estructuras que se nos imponen...nos podemos identificar con estereotipos que cumplimos y capaz que nuestros deseos no son cumplirlos. O nuestro deseo va por un lado y nuestra mente por otro. Pensar cómo queremos ser.

I: ¿Cómo?

E1: Somos dueños de nuestra vida. Se me viene Nietzsche, no lo estudiamos en profundidad; lo que yo vi fue la ética y pasamos por Aristóteles, Sócrates, Diógenes..

I: Adherías a Aristóteles en las clases recuerdo.

E1: Sí, creo que todo está en el equilibrio, por eso, el término medio me parece una filosofía atractiva a incorporar. Porque el término medio para mí es algo importante. Porque incluso estoy yendo a salud mental...rompí el miedo de ir a salud mental...por inquietudes que me habían pasado, de no controlar los extremos y quería charlarlo con ellas [refiere a las integrantes del equipo de salud mental de la unidad donde se realiza esta investigación] y está bueno...funcionan, los psicólogos y ese espacio como un espejo para verse a uno mismo y en esos espacios uno está filosofando también, ¿no?

I: ¿Algo de la filosofía tuvo que ver con ir al espacio de salud mental?

E1: Me considero una persona bastante analítica. Tengo la madurez suficiente como para hacerme cargo y aceptar algo que no está andando bien en mí, por ejemplo. Y sí aceptar lo bueno. No necesariamente haber empezado el curso de filosofía me llevó sino la madurez de mi persona digamos, y poder aceptar ese espacio. Para poder justamente en lo que estaba teniendo de inconveniente; que soy una persona muy tranquila pero cuando me enoja me voy al otro extremo. No tengo el “término medio” [concepto elaborado desde la filosofía de Aristóteles] y por eso para mí fue atractiva esa idea, porque creo que en todo tiene que estar el término medio, en los excesos, en cualquier ámbito y los dos extremos es malo. Quedarse 24 hs por 7 días acostado va a ser malo para la carne y la mente, y sobregirarse de trabajo va a ser también estresante, malo, insalubre. Hay que buscar el término medio.

I: Entiendo que estás vinculando la filosofía como asignatura con la vida humana...¿es por ahí lo que planteas?

E1: La filosofía te deja eso...porque los temas que tocamos...yo he visto algún video que otro en youtube pero nunca había estado en una clase de filosofía más que acá, en contexto de encierro. Porque cuando estuve afuera no me tocó esta materia...y la parte de las letras...cuando a uno le gusta la ciencia, no le gustan las letras. Pero esta parte de las letras me atrae más allá de que me gusten las ciencias. Justamente, como lo dije, me considero una persona analítica y la filosofía te ayuda a analizar.

I: Tus intervenciones en la clase eran así...tus preguntas nos dejaban pensando a todos.

E1: ¿Sí? Capaz que porque es preguntar y preguntarse a uno mismo. En el otro y en uno mismo la respuesta. Y no tomar ninguna como la verdad absoluta sino ir descubriendo, si tal verdad es realmente verdad o es en realidad según la propia experiencia. Creo que desde chicos... tendríamos que estar pensando en una educación de filosofía desde niños...entre otras cosas. Por eso, no sólo fechas, o Batlle y Ordoñez...está bien, forman parte de nuestro país, pero a mí, cuando era chico, no me interesaban. Pero la educación, tendría que ser que el niño piense y vaya construyéndose como persona. La filosofía aporta a desestructurar.

I: Gracias por este diálogo.

E1: Gracias a usted.

Entrevista con estudiante en el  
aula antes de comenzar una clase

I: ¿Cuándo y cómo se produce el ingreso al espacio educativo?

E2: Una seguidilla de cosas...el cerebro lo necesita. Me fui colgando, me gustó. Enriquecerme yo mismo. Como literatura que también me gusta. Es un futuro mejor. Estoy seguro que sí. Tener fundamentos, para cuando vas a explicar algo. Sin educación ¿cómo hace para explicar algo? Al principio entré porque descontaba pero hoy en día no. Quiero salir recibido de acá. Algunos me dicen que estoy loco. Pero yo contentazo de salir recibido. Por eso para mí ya no corre eso del "descuento".

Yo el liceo lo dejé porque no me gustaba. Jugaba al fútbol y dejé el liceo. Yo voy a seguir enfermería. Lo tengo definido. Y lo voy a hacer.

Yo pienso que el tema del liceo... hoy en día, con toda la gente que ha venido, con las crisis en los países de al lado, con estudios muy altos y cada vez se hace más difícil conseguir trabajo; de enfermero o de cualquier cosa. Se va a complicar. Con 6to aprobado, ya tenés un par de puertas que se pueden abrir más. Tenés un antecedente pero también tenés otra orientación. Lo que te resta también te suma. Está bueno terminarlo acá. No fue todo tan perdido.

Acá se aprenden cosas que en la calle no hubiera aprendido nunca. Porque acá se aprenden cosas. Te quita tiempo, te quita vida, eso es verdad. Pero depende de cómo la lleve cada uno. Esta es una experiencia de vida. Hay gente que le toca pasar el cáncer, miles de cosas. Nosotros tenemos que pasar por esta.

En la otra cárcel...dabas un paso para adelante y hay cinco que te están cinchando para atrás. Es complicadísimo. Hay que tener mucha cintura. Pasás de bueno a gil. Es un tema. Acá sí podés ser gente, persona<sup>25</sup>

I: Profundizamos en la filosofía... ¿Cómo es el vínculo con esta asignatura?

Me dejó...las palabras, a veces las palabras no son las adecuadas. En filosofía empecé a usarlas mejor. Creo. Los argumentos. Antes no los usaba, o no los usaba así. Te abre la cabeza. Preguntarte. Porque vos mismo te estás preguntando. Y hay un mundo de respuestas en tu cabeza.

Este año se vinculó todo con todo. Literatura se cruzó con filosofía. ¡Quién hubiera dicho que yo iba a terminar estudiando! ¡Me hubieran dicho y yo decía "mentira" y fuera de hora del educativo! Te preguntas...todo... ¿Por qué?

I: Gracias por este diálogo.

E2: Gracias a usted.

Entrevista con estudiante.

Espacio educativo. Sala de lectura.

---

<sup>25</sup> (...) refiere a alusiones a la cárcel donde se realiza investigación. Por acuerdo de confidencialidad exigido por CES se omite esta información.

I: ¿Cuándo y cómo se produce el ingreso al espacio educativo?

E3: Sinceramente, cuando venía por primera vez...cuando entrás a la cárcel: te enseña a orientarte un poco más, tener una base, pero también descontar pena. Es lo primero que uno piensa. Cualquier abogado te orienta, le preguntás y te dice que la educación es lo que más descuenta. Uno ya apunta hacia ahí, de una. Pero es también una ayuda. Pensar en otra cosa. La educación siempre por algo fue. Mover el cerebro. Lo querés evitar, pero terminas estudiando a la larga o a la corta porque lo necesitas.

A mí no me llamaba la atención el liceo. Nunca fui un alumno que dijeras “le gusta el liceo”. En sí, yo no tenía apoyo de mi familia. Era trabajar y hacer dinero. Porque cada uno tiene sus gustos y sinceramente...no llegas si no tenés apoyo desde chico. Hay gente que nace con cosas. Y otra gente que quiere tener sus cosas. A mí me dijeron: ¿querés trabajar o querés estudiar? Y ahí me puse a trabajar.

Acá la educación es como algo básico, no te digo que voy a ser un futuro médico pero la tomo como algo básico para mi vida. Yo quiero tener un negocio. Y un negocio exige más que estudiar. Hay partes del liceo que decís “esto me sirve” y poder enfrentar el mundo de otra manera. Antes lo enfrentaba de una manera. Ahora lo enfrentás de otra. Ahora sabemos pelearla distinta. Si tenés un cerebro muy corto no llegas. Capaz que llegas a un tope. La cuestión es llegar y mantenerte. Y superarte. Porque bajar...ya bajamos varias veces en la vida...hay que recuperar el tiempo perdido...

Acá el tema es asumirse cada uno. Asumir el error de cada uno. Para poder mejorarse mañana. Si vos decís “no tengo errores”... ¡mentira! Tenés que aprender de algo, errores tenemos todos y personas perfectas no hay. La gente critica, critica y critica pero no se mira a sí misma. La mayoría de los uruguayos, somos así.

Te tienen muchos años...no te mueven del lado que no te quieren mover. El trabajo es psicológico. En la cárcel que estaba antes... Te dejan ahí, en una pieza. Y no podés salir. Al patio digo. (...)

I: Profundizamos en la filosofía... ¿Cómo es el vínculo con esta asignatura?

Las falacias...cuando alguien está hablando, vos ya estás pensando si está cometiendo una falacia o no. Y para uno mismo mirarse. Orientarte. Por ejemplo, cuando escuchas un acto de “algo” y te das cuenta... “este quiere envolver a toda la gente”, evalúas los tipos de falacias...

Me quedó que no hay una verdad. Siempre estas aprendiendo algo. Tenés que pasar etapas para reflexionar...sentarte y preguntarte ¿qué pasó? Eso es la filosofía...

I: Gracias por este diálogo.

E3: Gracias a usted.

### De la etnografía al análisis (3)

Fue posible percibir en el aula que, el encuentro y la profundización de problemas filosóficos, abrían la posibilidad de tomar contacto consigo y con los demás. Las preguntas, el diálogo, las discusiones de los temas que eran propiciados por el docente producía condiciones para reencontrarse, cuestionarse, analizar las distintas situaciones vividas con otros lentes y construir nuevas líneas de pensamientos, de fuga, de derivas.

Lo anterior me conduce a pensar el aula y la filosofía como una zona en la que es posible que se produzcan condiciones para agenciarnos, habilitando una relectura del pasado, tal como emerge de las entrevistas a estudiantes, y tal como se ha configurado el encuentro que busco expresar en estas palabras escritas y que percibo en ellas cómo se diluye lo vívido de la experiencia.

Abagnano (1994) ha planteado que en filosofía, la consideración histórica siempre es primordial. Una filosofía del pasado, si ha sido verdadera filosofía, no es un error abandonado y muerto, sino una fuente permanente de enseñanza, porque es parte de la interpelación que nosotros mismos podemos hacer de esas preguntas filosóficas que emergen del ser humano como tal.

Los problemas y preguntas propias del ser humano son atemporales y los filósofos construyen respuestas bajo sus propias coordenadas históricas de espacio y tiempo. Respuestas que en definitiva nacen de la condición humana y encontramos aquí la posibilidad de agenciarnos. La voz de la filosofía cuestiona e interpela, reconociendo y desafiando a la vez el supuesto que la coloca en un lugar de inferioridad. Un lugar de subordinación porque no es útil para el pensamiento hegemónico.

La tarea de un pensar problematizador nos convoca. Los profesores despliegan esta tarea y se observa cuidado para no abrir condiciones de existencia que los excedan a ellos y a sus estudiantes. Cuidarlos y cuidarse. Abrir hasta donde sea posible. Monitorear lo que allí sucede.

“Era mi primera experiencia como docente de filosofía en una cárcel. Aquella tarde el único salón disponible estaba ocupado, así que nos acomodamos bajo un quincho y empezamos la clase de 4º año. Elegí la simplicidad: filosofía es querer saber”. (IC1, 2019)

La filosofía en los planes de estudio siempre está en riesgo. Savater (1995) lo esbozaba en España producto de amenazadoras reformas en los planes de bachillerato en los que la filosofía perdía su lugar de enunciación. El autor expone que es un poco triste que la filosofía sólo logre ser noticia como asignatura por reformas educativas y señala que al mismo tiempo, puede convertirse en la ocasión para plantearnos unas cuantas cosas acerca de esta vieja destreza intelectual.

En nuestro país el riesgo es el mismo.

En ocasión de la campaña electoral de 2015 en Uruguay, respecto a la educación en general y la filosofía en particular, se proponía,

(...) tenemos propuestas de rediseño curricular en educación media, con una idea de tres anillos, donde tenés un corazón de materias absolutamente centrales que son lenguas – español y una segunda lengua–, matemática y ciencias. Un segundo anillo de materias importantes pero no tan centrales, que llamamos “áreas curriculares de alta prioridad y tránsito obligatorio” que son informática, competencias emprendedoras –una nueva materia que incluimos –, expresión y valores. El tercer anillo o áreas curriculares complementarias de acceso condicionado, son materias optativas: literatura, filosofía, historia, tecnología, entre otras. En la medida que tú alcanzaste el nivel de suficiencia en las materias centrales, te quedan horas libres para tomar optativas que te interesan, pero si no alcanzaste el nivel de suficiencia estás obligado a tomar más horas de esas materias centrales. También pensamos en dar una apertura del currículum para que la defina el centro y el alumno elija dentro de ese

menú de opciones. En los efectos es una reducción del número de asignaturas en secundaria respecto a la cantidad de materias que se deben cursar hoy. (Da Silveira, 2014)<sup>26</sup>

Este último objetivo específico intenta recuperar lo esbozado ya por Savater (1995) y al mismo tiempo, se materializa a través de lo observado respecto a la implicancia de los estudiantes en intervenciones orales y escritas expuestas aquí a través del diario de campo y de las entrevistas. Desde el inicio del curso, en el que el docente planteó viñetas de Quino, en los textos de filósofos para analizar, en el recurso del pizarrón que habitó el docente pero también los estudiantes, en las pruebas finales.

Fue posible observar la apropiación de contenidos filosóficos en la decodificación de los filósofos, desde una posición subjetiva que habilitaba hablar de la historia personal de los estudiantes, al tiempo que estas narrativas dan cuenta de esa subjetividad como producto social.

(...) “es preferible la democracia, ya no como el mal menor sino como el tiempo político-social más propicio para la acción autoconsciente de los actores institucionales. Es bueno que la institución se pueda pensar a sí misma.” (Kaminsky, 1994, p. 21)

Los alcances de la vida carcelaria trascienden el espacio-tiempo de reclusión, se configura el estigma y se legitima en “persona con antecedentes”. Las posibilidades de seguir construyendo una historia libre de prejuicios será la constante del día a día.

Por esto y de acuerdo a Savater (1995) la filosofía refiere a una parte central de los seres humanos en cuanto tales y por tanto, ninguna educación puede soslayarla. Tampoco enseñarla como una tarea emprendida por otros, porque no puede ser admirada sin la participación activa de quien forma parte del encuentro.

---

<sup>26</sup>Actual Ministro de Educación y Cultura en Uruguay. <https://brecha.com.uy/que-la-familia-elija/>

Surgió la idea de evaluar el curso a través de la realización de un programa de radio el día del examen. El programa, que los estudiantes nombraron "Corazón Libre", presentó reflexiones sobre el amor desde múltiples perspectivas en la voz de cada uno de los participantes. También se transmitieron "mensajes de la audiencia" enviados por familiares de los estudiantes y se incluyeron músicas seleccionadas por el grupo a lo largo del curso. La filosofía estuvo presente en esta evaluación a través del diálogo de voces que narraban su experiencia, situada y problematizada en forma de "relatos parciales", y también en la presentación de la concepción del amor en la obra de bell hooks (...) el grupo se organizó para ocupar diferentes roles de forma colaborativa, integrando la diversidad de capacidades y dando voz a sus ideas e historias. (IC1, 2019)

De esta forma, fue posible observar, durante todo el recorrido de este proceso, la postura de los profesores de filosofía respecto a la importancia de la educación formal en las cárceles y de la filosofía en particular en los planes de enseñanza.

La pregunta acerca del sentido de la filosofía en los planes de estudios es recurrente en quienes pensamos sobre nuestras prácticas tanto de parte del colectivo de profesores como así también, en diálogo constante con la inspección de asignatura del CES. Esta pregunta implica a su vez insistir en su reivindicación en distintos periodos de la historia pero más aún en el presente, en cuanto es un tipo de disciplina que se autoexcluye de los conceptos habituales de productividad.

De esta forma, entendemos que la filosofía como asignatura contribuye a que cada ser humano pueda tomar contacto consigo mismo y al mismo tiempo, construir diálogo con los demás; desplegar herramientas que permitan edificarse como ser libre, independiente y autónomo en su pensamiento produciendo y reconociendo su postura frente a los distintos temas, identificar sus propios argumentos y los de los demás identificando así las bases teóricas sobre las cuales apoya su pensamiento.

"El secreto de la filosofía, puesto que está  
perdido desde el origen, queda por  
descubrirse en el porvenir". (Deleuze, 2019,  
p. 20)

## Capítulo 4: Derivas

El tránsito que realicé en esta investigación deriva en el cuestionamiento de la cárcel en sí misma. Davis (2017) plantea que en el imaginario social se instala la legitimidad de la cárcel en el entendido que, se da por sentado, que quien cometa un delito será enviado a prisión. Hay allí una linealidad que no permite el derrame, subyace la noción de relaciones de poder y una causalidad exenta de análisis.

No se trata aquí de legitimar cualquier acto humano, sino que se intenta problematizar sobre ellos: ¿Cómo se producen? ¿Por qué? ¿Desde dónde y cómo son juzgados?

(...) la gente tiende a dar por sentadas las cárceles. Es difícil imaginar la vida sin ellas y al mismo tiempo, existe una fuerte aversión a enfrentar y conocer las realidades que se viven dentro de ellas, un cierto temor a pensar y saber cómo se construyen allí las formas de vivir. Así, la cárcel está presente en nuestras vidas y, a la vez, está ausente de nuestras vidas. (Davis, 2017, p. 17)

Deconstruir algunas nociones instaladas supone una capacidad crítica de revisión, de análisis, de pensamiento. Recuperar las voces de las personas privadas de libertad, atender su enunciación, interpelarnos.

Así, la legitimidad de la cárcel como dispositivo y modelo de disciplinamiento se ha instalado. En Uruguay coexisten lógicas opuestas. El encierro durante 23 hs al día en algunas cárceles y la libre circulación en otras para el acceso a derechos educativos y trabajo. Aun considerando estas lógicas opuestas, la legitimidad del encierro dada por los gobiernos y la sociedad civil es, al menos, cuestionable. “El desafío más difícil y urgente hoy es explorar creativamente nuevos terrenos de justicia, donde la cárcel ya no sea nuestro eje principal”. (Davis, 2017, p. 23)

¿Qué noción de humanidad estamos dispuestos a considerar en las prisiones uruguayas?

El análisis del entramado no parece sencillo. El acento puesto en las prácticas y no en los sujetos, permite conciliar la visión de una sociedad organizada en contra del delito. Obviamente, no se trata de legitimar el delito, pero ¿qué sujetos los portan? ¿Cuál es su historia? ¿Cuál es su relato? ¿Qué tipo de delitos y qué personas son encarceladas?

(...) la evidencia de la prisión se funda también sobre su papel, supuesto o exigido, de aparato de transformar los individuos. ¿Cómo no sería la prisión inmediatamente aceptada, ya que no hace al encerrar, al corregir, al volver dócil, sino reproducir, aunque tenga que

acentuarlos un poco, todos los mecanismos que se encuentran en el campo social?  
(Foucault, 2006d, p. 234-235)

¿Podemos pensar entonces que la fabricación de delincuentes elabora también otros “oficios”? “El encarcelamiento penal desde el principio del siglo XIX, ha cubierto a la vez la privación de la libertad y la transformación técnica de los individuos.” (Foucault, 2006d, p. 235)

En diálogo con los profesores que forman parte de esta investigación nos preguntamos:  
¿los docentes de ECE estarían incluidos entre estos oficios que produce la delincuencia?

El delincuente no produce solamente delitos: produce, además, el derecho penal y, con ello, al mismo tiempo, al profesor encargado de sustentar cursos sobre esta materia y, además, el inevitable compendio en que este mismo profesor lanza al mercado sus lecciones como una ‘mercancía’ [...] El delincuente produce, asimismo, toda la policía y la administración de justicia penal: esbirros, jueces, verdugos, jurados, etcétera [...]”<sup>27</sup>.

¿Qué significados subyacentes podemos pensar? Podemos encontrar en Foucault una respuesta, que de acuerdo al modo en que entendemos la filosofía, se perfile en forma de generarnos nuevas preguntas:

La afirmación de que la prisión fracasa en su propósito de reducir los crímenes, hay que sustituirla quizá por la hipótesis de que la prisión ha logrado muy bien producir la delincuencia, tipo especificado, forma política o económicamente menos peligrosa —en el límite utilizable—de ilegalismo; producir los delincuentes, medio aparentemente marginado pero centralmente controlado; producir el delincuente como sujeto patologizado (...) se ha visto cómo el sistema carcelario había sustituido el infractor por el “delincuente” y añadido así a la práctica jurídica todo un horizonte de conocimiento posible. (Foucault, 2006d, p. 282)

---

<sup>27</sup> <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/11/carcel-sa/>

## 4.2 Educación y Psicología

Las instituciones educativas no se centran únicamente en lo pedagógico y los profesores deben formarse con otras herramientas que contribuyan a atender las condiciones de vulnerabilidad e historias de vida de sus estudiantes, porque estas circunstancias impactan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tengamos en cuenta que los marcos de referencia de los docentes, junto a la libertad de cátedra, serán luego parte de las observaciones que pudiera realizar la inspección de asignatura si visitase el curso.

La inspección mencionada en distintos pasajes de esta investigación, al realizar visitas a las aulas, observa el tema del día, el desarrollo de este conjuntamente con comentarios y sugerencias, la formación del docente y la pertinencia de las tareas que haya realizado el mismo; presta atención al programa planificado, el grado de cumplimiento, los trabajos de evaluación que ha propuesto y realiza un juicio sobre su aptitud y una opinión general de lo observado.

Lo anterior se traduce en el puntaje que el docente recibirá y que será un importante insumo para su lugar en el escalafón docente: 1 a 30: graves reparos. 31 a 50: observado. 51 a 70: aceptable. 71 a 80: bueno. 81 a 90: muy bueno. 91 a 100: excelente.

Lo antes detallado contribuye a comprender el encuadre desde el cual el docente realiza sus prácticas, es decir, por un lado la observación y puntaje de su trabajo y por otro, la libertad de cátedra, las situaciones con las que convive, las condiciones de vulnerabilidad de muchos de sus estudiantes, los tiempos entre planificación, desarrollo de tareas y corrección de las pruebas realizadas a estudiantes como así también la asistencia a reuniones de profesores y de coordinación institucional.

¿Cómo convivir con las distintas situaciones que generan angustia e imposibilidad de intervención?

En diálogo con los docentes se perciben algunas redes de contención. Asimismo, algunas instituciones educativas cuentan con psicólogos y otros profesionales afines, los cuales generan una apoyatura que habilita derivar situaciones de aula que así lo requieran. Ídem respecto a la cárcel. Sin embargo, no es novedad el aumento de responsabilidades designadas a la educación en general y a sus actores en particular.

El Director de la Cárcel Punta de Rieles Unidad N° 6 Luis Parodi en un liceo de Montevideo (setiembre 2018) manifiesta que todo acto educativo es también crianza. Allí nos encontrábamos actores instituciones de la educación, salud mental y el mencionado director de cárcel. El paradigma ha cambiado y está interpelando todas las esferas: humanas, políticas, institucionales. El diálogo se hace necesario.

Considerando las evidentes distancias, ciertas semejanzas se observan en la cárcel y en liceos. Lo hemos intentando fundamentar en el recorrido de esta escritura a través de los aportes de Foucault respecto a los dispositivos de normalización: la escuela, la cárcel, la fábrica.

En esta línea, es posible enunciar la importancia del diálogo, del trabajo conjunto y colaborativo entre los distintos actores que construyen el espacio. Y también son visibles los distintos atravesamientos que pueden obstaculizar la concreción de distintas intervenciones: en el caso de la cárcel, salud mental depende de SAI-PPL- ASSE mientras que el espacio educativo depende de ECE. Ambas, bajo la égida del INR. Es decir, tres lógicas, tres ministerios.

#### El caso M

M ha consultado con el equipo de salud mental de la unidad en la que se realiza esta investigación. Allí, se realiza un seguimiento que implica distintos encuentros y acompañamiento de su día a día. El equipo identifica que M encuentra el espacio educativo como un lugar en el que comienza a desplegar otros recursos, otras formas de pensarse. Él sólo se concibe como delincuente y el equipo hace foco en desarrollar otras visiones de sí mismo. M relata que asiste a la primera clase de filosofía de 4to año en privación de libertad. El docente ha elaborado una serie de viñetas de Quino como disparadoras para dar inicio al curso. M interviene, lee, pregunta, responde las preguntas del docente.

En el próximo encuentro con el equipo de salud mental, M relata su primera clase. Se relata a sí mismo explicando la viñeta delante de sus compañeros. Se percibe a sí mismo en una situación diferente.

Durante el semestre irá luego de clase con el equipo de salud mental. Relatará la clase, mencionará los temas trabajados como las falacias no formales y la argumentación, abriendo la puerta para darle un nuevo valor a estudiar pero fundamentalmente, permitiéndose interrogantes y posibles construcciones de respuestas. Nuevas respuestas. “Quiero sentirme en la vida como en la clase de filosofía y acá”.

El afuera, con diferentes situaciones de delincuencia para sobrevivir. Estos nuevos escenarios van configurando una visión de sí distinta. El equipo de salud mental le regala un libro de Quino. Se emociona, se encuentra con un afecto y un abrazo. Así, por un lado, su historia, sus vínculos, la exclusión, la violencia y por otro lado, la lectura, verse con otros en escenarios completamente distintos, como el educativo, compartiendo una forma de vínculo y de diálogo diferente a su pasado.

En determinado momento deja ambos espacios y el equipo vuelve a buscarlo. Hacen un acuerdo mutuo. Retoma el curso y lo aprueba con felicitación del tribunal. Vuelve a verse a sí mismo como capaz de construir nuevos escenarios. Al finalizar el 2019 pide al equipo de salud mental lineamientos para continuar sus estudios y poder ingresar en el Instituto de Profesores Artigas para ser profesor de filosofía. M accede a la historia de César González (Camilo Blajaquis, en Anexos).

Desde la postura psicoanalítica, el sujeto que llega a un análisis es un sujeto que cuestiona aquello que le acontece, aquello que le produce un sufrimiento. Ese “algo no anda bien” le permite hablar porque hay otro, analista, que escucha.

Así también la filosofía, que es pregunta y es problema, porque “la filosofía no es para salir de dudas sino para entrar en dudas.” (Savater, 2008, p. 11)

Pero el complejo entramado institucional opera. Trasciende a las personas que allí trabajan. Las redes fallan. Un estudiante se suicida en 2020 en la cárcel en la que se ha realizado esta investigación en 2019. Un protagonista central de esta escritura; una voz esencial en este recorrido. Las preguntas, el dolor, la pérdida, la impotencia permanecen y atraviesan estas palabras escritas.

Vivimos inmersos en situaciones límite. “Quiere decirse que son situaciones de las que no podemos salir y que no podemos alterar. La conciencia de estas situaciones límites es después del asombro y de la duda el origen más profundo de la filosofía.” (Jaspers, 1965, p. 16).

¿Qué se entiende por angustia? El existencialista suele declarar que el hombre es angustia. Esto significa que el hombre que se compromete y que se da cuenta de que es no sólo el que elige ser, sino también un legislador, que elige al mismo tiempo que a sí mismo a la humanidad entera, no puede escapar al sentimiento de su total y profunda responsabilidad. (Sartre, 1946, p.5)

Las relaciones aquí planteadas —docente-estudiantes/ psicólogos-analistas y pacientes-analizantes— son también relaciones de transferencia y contratransferencia. Según Lacan “la transferencia se presenta cumpliendo un doble papel: por un lado, desde una faz resistencial y por el otro, como brújula que indica por dónde se ubica el camino a seguir.” (Álvarez, 2012, p. 59)

El significante de la transferencia es lo que instaura la transferencia como tal (...) en ese tiempo de espera, de un significante por venir -que será un significante cualquiera- durará el análisis, ya que éste subsiste sólo en tanto pervive la transferencia. (Álvarez, 2012, p. 60)

En su investigación Szifris (2016) enfatiza que los sistemas penitenciarios deben contar con comunidades terapéuticas que garanticen la atención a las personas en privación de libertad, hacer posible un contexto más amplio, abordar cuestiones relacionadas con la identidad, las relaciones y la empatía con las víctimas. (p. 95)

#### 4.3 ¿Por qué nos interpela la parrhesía: el decir veraz?

Una posible respuesta radica en una demanda a nosotros mismos, a la sociedad en su conjunto, a los actores políticos, a los lugares ocupados para la toma de decisiones. Es reclamar un ejercicio de pensamiento y reflexión. Un decir veraz que engendra preguntas: ¿Estamos dispuestos a decir la verdad? ¿Para qué? ¿Respecto a qué?

En la actualidad, en nuestro país y en el mundo, tanto en los medios de prensa como en la sociedad civil se instala la temática acerca de la violencia, la inseguridad, las rapiñas, arrebatos y un gran etcétera. El análisis de las causas, las historias de vida y la vulnerabilidad en distintas áreas no son el foco de análisis sino, el tratamiento de la delincuencia y la legitimidad del encierro. “No se me escapa que nadie desea vivir en

prisión, pero ya no es posible dejar de lado que casi clamamos por encierro portentosos e infinitesimales.” (Kaminisky, 1994, p. 119)

Las denominaciones nos ubican en un foco de pensamiento, de problematización o reproducción de algunas categorías asumidas o heredadas. Establecer la noción cuantitativa, en términos de aumentos de rapiñas y homicidios, por ejemplo, tal como lo expresan algunos, es ya establecer un claro alejamiento de la persona, de su historia, de su contexto.

Un punto de partida para una problematización que conduzca a repensar estas categorías puede establecerse desde las dimensiones foucaultianas de saber (veridicción), poder (gubernamentalidad) y sujeto (modos de subjetivación) consideradas como una triada, pensada en conjunto y en estrecha relación con la parrhesía.

Siguiendo a Foucault (2011) se trata de un análisis de discursos en torno a la verdad, atendiendo al mismo tiempo y casi en simultáneo, su incidencia sobre el gobierno de sí y de los otros, pero también es un análisis acerca de las estructuras de poder, desentrañando en qué saberes y en qué formas de subjetividad se apoyan.

En términos de Foucault (2011) habrá un decir veraz en un profesor que dicta su clase, en un periodista que incluye su postura en la noticia que redacta, en un técnico acerca de su sapiencia, en un científico frente a un nuevo hallazgo. En estas formas de decir veraz, en principio, no se corre ningún riesgo. El asunto radica en que lo que hace que exista un juego parrhesiástico es, necesariamente, la existencia tanto de un parrhesiasta —que se pone en riesgo y brinda su coraje del decir veraz— y un interlocutor —en su magnanimidad de escuchar la verdad—. (Foucault, 2011)

La parrhesia presente desde la filosofía antigua occidental nos interpela en esta investigación, no sólo por la implícita relación entre el sujeto y la verdad, sino también porque abre nuevas preguntas:

¿A partir de qué prácticas y a través de qué tipos de discursos se procuró decir la verdad sobre el sujeto loco o el sujeto delincuente? ¿A partir de qué prácticas discursivas se ha constituido, como objeto de saber posible, al sujeto hablante, al sujeto laborante, al sujeto viviente? (Foucault, 2011, p. 19)

Los distintos dispositivos de control, disciplinamiento y biopoder se han encargado de responder estas interrogantes: rehabilitar, reconducir, reformar. Y los atravesamientos

institucionales que portamos y de los cuales no tenemos nitidez y conciencia plena, contribuyen a reproducir, legitimar y naturalizar estos términos con todas las connotaciones que eso supone.

#### 4.4 ¿Por qué aunar la parrhesía y la epimelía?

La *epimeleia* implica el *cuidado de sí*. Foucault (2006c) en “La Hermenéutica del sujeto” plantea que esta cuestión del sujeto y del conocimiento del sujeto toma forma a través de la fórmula del Oráculo de Delfos. Fórmula que también introduce Sócrates porque la fórmula *conócete a ti mismo* va acompañada siempre de otra exigencia: *ocúpate de ti mismo*.

A partir de los lineamientos de Foucault (2006c) la epimeleia encierra en sí una actitud general, con uno mismo —en una determinada forma de atención, de mirada, de vigilancia sobre lo que uno piensa y sobre lo que acontece en el pensamiento; uno se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma o se transfigura— y este *uno mismo*, repercute entonces en la relación con los demás y con el mundo.

Decidimos hacer parrhesía. Para ello, contextualizamos desde el último curso de Foucault “*El coraje de la verdad*” (febrero y marzo, 1984) esta idea que consideramos prioritaria en esta reflexión final. En él, Foucault retoma la filosofía griega antigua de la segunda mitad del siglo V a.C., particularmente el “*Fedón*” de Platón y la “*Apología de Sócrates*”; estas obras nos introducen en tres conceptos importantes para el desarrollo de esta investigación, porque al decir de Gros (en Foucault, 2011) se produce el entrelazamiento de la parrhesía —decir veraz— la epimelía —cuidado de sí— y la *therapía* —curación, tratamiento—.

La “*Apología de Sócrates*” es un diálogo en el que Platón plasma el juicio realizado a Sócrates y en el que es posible identificar su defensa y las acusaciones que se le plantean. Se encuentra instalada la democracia ateniense impulsada por Pericles (495-429 a. C) y en esta Sócrates es condenado a muerte por mayoría de votos. El castigo: beber cicuta.

Es por esto que el “*Fedón*” de Platón trata acerca de la inmortalidad del alma. Sócrates refiere a la epimeleia y el cuidado de sí es morir porque “la vida es estar enfermo mucho tiempo”. (Nietzsche, 1945, p. 23).

Sócrates y sus discípulos se proponen ocuparse de sí mismos (*epimeleisthai*), atenderse a sí mismos, cuidar de sí mismos o, como dice con frecuencia Sócrates, *therapeuein* que es el resultado de ocuparse y curarse. (Foucault, 2011, p. 129)

Este es uno de los objetivos centrales de esta escritura, retomar el aprendizaje de una vieja fórmula socrática para que, a través de la filosofía como asignatura en educación formal en contextos de encierro, recuperemos por un lado, el valor de reconocer nuestra ignorancia y por otro, para que a partir de ella, en el encuentro con personas privadas de libertad se escuche su voz y por tanto, puede darse nuestra reconstrucción como humanos.

Para que sea posible la *epimeleisthai* y la *therapeuein* la fórmula socrática recupera el diálogo como la herramienta fundamental. Nos instalamos en el diálogo específico de la filosofía y también de la psicología; un encuadre, un encuentro, un proceso desde el cual puede producirse un cambio de posición subjetiva. Proponemos entonces una triada que nos habilite a pensar estos conceptos aunados en vínculo con los resultados obtenidos: la verdad, el cuidado de sí y la curación.

Necesidad urgente de la parrhesía. Al decir de Foucault (2011) esta se atestigua por primera vez en textos de Eurípides como un derecho y un privilegio. Pero desde las primeras formas de democracia griega hasta la actualidad, la parrhesía no tiene lugar. Esta es la interpelación que nos convoca porque “la democracia se presenta como un lugar donde la parrhesía va a llegar a ser cada vez más imposible, o en todo caso, peligrosa”. (Foucault, 2011, p. 52)

La democracia habilita a que cualquiera pueda decir su opinión, su verdad, sea cual fuere esta. Conviene preguntarnos acerca del lugar asumido por la sociedad en general y de cada uno de nosotros en particular, quizás porque “en las asambleas, el pueblo se deleita al escucharse adulado por discursos que sólo aspiran a complacerlo.” (Foucault, 2011, p. 57)

En ese deleite aflora el castigo y la cárcel como únicas posibilidades. Esta escritura pretende esbozar que las responsabilidades que nos tocan, sin parrhesía, son inviables. Pero la propia parrhesía también lo es. ¿Qué diría aquel parrhesiasta privado de libertad? ¿Y un académico?

Si asumimos la parrhesía, asumimos también el riesgo. La filosofía es en sí misma un riesgo porque atraviesa las preguntas más profundas del ser humano. Interpela. Cuestiona. ¿Qué se requiere para comprender “que al fin y al cabo, no hay otro punto de enclave de

resistencia al poder político (...) que la relación de sí consigo mismo?”. (Foucault, 2006c, p. 246).

El escenario no es nuevo, pero es cambiante. Las condiciones de resistencia deberían ser posibles y si la parrhesía no es viable en democracia ¿qué queda?

Esta parrhesía que buscamos, que pone en juego el decir veraz a todo riesgo, no supone una utopía. Y si lo es, que sea faro que guíe por donde seguir.

El decir veraz de la parrhesía no puede ser, sino, una forma de resistencia.

## Referencias Bibliográficas

- Abbagnano, N. (1994). *Historia de la filosofía*. Barcelona: Hora S.A.
- Aldama, S., Colom, F., Morera, D., Ríos, J. y Wood, M. (2019). *Prison to prison*. Pabellón de Uruguay en la Bienal de Venecia 2018. ARQ (Santiago), (101), 34-41 <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-69962019000100034>
- Álvarez, I. (2012). La transferencia: un recorrido en la obra de Freud y Lacan. En *IV Congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología. XIX Jornadas de investigación. VIII Encuentro de investigadores en psicología del MERCOSUR*. Facultad de psicología. Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires.
- Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En *Vasilachis, Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa
- Araújo, A. (2011). *Sociología Clínica: una epistemología para la acción*. Montevideo: Psicolibros
- Arbesún, R. (2011). Encierro y prisión: la fiesta punitiva de la República que decrece. Facultad de Psicología. UdelaR.
- Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen
- Bardazano, G., Corti, A., Duffau, N., Trajtenberg, N. (compiladores) (2015). *Discutir la cárcel, pensar la sociedad. Contra el sentido común punitivo*. Montevideo: CSIC - Universidad de la República -Trilce.
- Blanco, V. (2015). *Habitares colectivos para la inclusión social. Vínculos y producción de subjetividad en centros residenciales de cuidados*. (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay
- Butler, J. (2008). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabrera del Valle, E. (2016). La subjetividad en el encierro: saberse hechos para estigmatizar, culpabilizar y despreciar. *Fermentario* (Vol. 1). Recuperado de <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/231/310>
- Campos, N. y Rojas, M. (1993). De la caracterización microetnográfica del aula escolar al diseño de un plan de capacitación. *Revista Educación*. 17 (2). 111-118. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/13298/12571>

- Cantarelli, A. (2019). La educación pública uruguaya en mujeres jóvenes y adultas privadas de libertad. Programa Educación en Contexto de Encierro (ECE) 2010-2017. *RELAPAE*, (11), 56-70. Recuperado de <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/300/371>
- Cárdenas, G. (2005). Notas sobre la enseñanza de la filosofía. *Revista Folios*, Nº 22, Universidad Pedagógica Nacional: 99-105. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/download/6061/5021>
- Carpio, A. (2004). *Principios de filosofía. Una introducción a su problemática*. Buenos Aires: Glauco
- Cassirer, E. (1979). *Antropología filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets Editores
- Castro, E. (2016). Dispositivo y veridicción: Sobre la interpretación deleuziana de Foucault. *Revista latinoamericana de filosofía*, XLII (2), 195-216.
- Castro Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado. Liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Ed.
- Clauso, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista general de información y documentación*. Vol. 3 (1), 11-19. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID9393120011A/11739>
- CES. Consejo de Educación Secundaria. (2016). Educación en contextos de encierro. Recuperado de [https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15084:educacion-en-contextos-de-encierro2016&catid=2](https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=15084:educacion-en-contextos-de-encierro2016&catid=2)
- CES. Consejo de Educación Secundaria (2016). Inspección de asignaturas. Recuperado de <https://www.ces.edu.uy/index.php/inspeccion-docente>
- Consejo de Educación Secundaria. Propuesta educativa. Programas de asignatura. Reformulación 2006. Recuperado de <https://www.ces.edu.uy/index.php/propuesta-educativa/20234>

- Cubells, J. (2002). *Construcción social del delito*. Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Davis, A. (2017). *¿Son obsoletas las prisiones?*. Córdoba: Bocavulvaria ediciones.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pretextos
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Mil Mesetas*. Valencia: Pretextos
- Deleuze, G. & Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Valencia: Pretextos
- Estalella, A. (2016). Componer las ciudades. Instrucciones de uso para un urbanismo de vecindad. Más allá de la participación en el diseño urbano. Investigación e Innovación en Arquitectura y Territorio, Vol. 4, (2). Recuperado de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/61648/1/l2\\_05\\_02.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/61648/1/l2_05_02.pdf)
- Estévez, A. (2018). Biopolítica y necropolítica: ¿constitutivos u opuestos?. *Espiral*, 25 (73), 9-43. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/espiral/v25n73/1665-0565-espiral-25-73-9.pdf>
- Estévez, B. (2016). Controversias, hibridez y diseño urbano: abrir el candado de la representación y multiplicar los posibles del espacio público. *Revista de Geografía Norte Grande*, (65), 7-37. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022016000300002>
- Farías, I.(2011). The politics of urban assemblages. *City*, Vol. 15, 365-374.
- Fein, M. (2015). De la Colonia Educativa de Trabajo al Penal de Libertad; o de los proyectos de rehabilitación al castigo sistemático. En Bardazano, G., Corti, A., Duffau, N., Trajtenberg, N. (compiladores) (2015). *Discutir la cárcel, pensar la sociedad. Contra el sentido común punitivo*. Montevideo: CSIC -Universidad de la República -Trilce.
- Ferrater Mora, J. (1965). *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana
- Folle, M. y Vigna, A. (COMP). (2016). *Cárceles en el Uruguay en el siglo XXI*. Montevideo: Ediciones Universitarias.
- Folle, M. y Laino, N. (2016). Pluriversos. Una experiencia universitaria en lo carcelario. *Fermentario*, (Vol. 1) N°10. Recuperado de: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/228/306>
- Foucault, M. (2011). *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II*. Buenos Aires:

Fondo de Cultura Económica

Foucault, M. (2006a). *Seguridad, territorio, población*. Curso en el Collège de France 1977-1978. Buenos Aires: FCE.

Foucault, M. (2006b). *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica

Foucault, M. (2006c). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Foucault, M. (2006d). *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI editores

Freire, P. (1970). *La educación como práctica de libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.

Freud, S. (1992). *El malestar en la cultura y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu editores

Gilmore, R. (2007). *Golden gulag. Prisons, surplus, crisis and opposition in globalizing California*. Berkeley: University of California Press.

Giraldo Díaz, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tabula Rasa*,(4), 103-122. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n4/n4a06.pdf>

Guber, R. (2001). *La etnografía, Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Grupo editorial Norma.

González, V., Rojido, E., Trajtenberg, N. (2015). Sistema penitenciario de Uruguay: cambios continuidades y desafíos, en: Bardazano et.al. (comp.) *Discutir la cárcel, pensar la sociedad*. Montevideo: CSIC-Trilce.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Heredia, J. (2014). Dispositivos y/o Agenciamientos. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, Vol. XIX (1), 83-101. Recuperado de [https://www.uma.es/contrastes/pdfs/019/5-Juan\\_Manuel\\_Heredia.pdf](https://www.uma.es/contrastes/pdfs/019/5-Juan_Manuel_Heredia.pdf)

Hunziker, P., Sánchez, R., Whitney, E. y Teruel, A. (2016). *Filosofía y prisión*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Jaspers, K. (1965). *La filosofía*. Ciudad de México: Breviarios.

Kaminsky, G. (1994). *Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los*

*problemas institucionales*. Buenos Aires: Lugar Editorial

Kuhn, T. (1999). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Breviarios

La educación en cárceles del Uruguay: balances y perspectivas. (2010). Montevideo: CAEC

Recuperado de

[https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/la%20educacion%20en%20las%20carceles%20en%20el%20uruguay\\_balanc e%20y%20perspectivas.pdf](https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/la%20educacion%20en%20las%20carceles%20en%20el%20uruguay_balanc e%20y%20perspectivas.pdf)

Ley N° 18719 Presupuesto nacional de sueldos, gastos e inversiones. Ejercicio 2010-2014.

IMPO-Centro de información oficial, Montevideo, Uruguay, 27 de diciembre de 2010.

Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18719-2010>

Ley N° 18437 General de educación. IMPO-Centro de información oficial, Montevideo,

Uruguay, 12 de diciembre de 2008. Recuperado de

<http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Ley N° 17897 de humanización y modernización del sistema carcelario. Libertad provisional

y anticipada. IMPO-Centro de información oficial, Montevideo, Uruguay, 14 de

setiembre de 2005. Recuperado de [https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17897-](https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17897-2005/19)

[2005/19](https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17897-2005/19)

Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.

Llambías de Azevedo, J. (1971). *Manual de metafísica*. Montevideo: Mosca

López, M. (2012). Hipatia de Alejandría, mujer y mito. De los testimonios griegos a la

versión cinematográfica de Amenábar. En *Literatura y espectáculo*, 327-338. Alicante:

Universidad de Alicante- SELGYC. Recuperado de

[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/42840/1/2012\\_Literatura-i-espectacle\\_Paz-Lopez.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/42840/1/2012_Literatura-i-espectacle_Paz-Lopez.pdf)

Lourau, R. (1970). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.

Maisonneuve, J. (1971). *Psicología social*. Buenos Aires: Paidós

Malfé, R. (2014). *Psicología social e institucional*. (Fragmento 1). Recuperado de

<http://milnovecientoosesentayochoblogspot.com/2014/12/psicologia-social-e-institucional.html>

- Manero, R. (1990). *Introducción al análisis institucional.*, 121–157. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/1990/no1/8.pdf>
- Maquiavelo, N. (2011). *El Príncipe*. Madrid: Gredos
- Mendiola, I. (2014). *Habitar lo inhabitable La práctica político-punitiva de la tortura*. España: Bellaterra
- Ministerio del Interior. (2011). *Informe sobre buenas prácticas en materia penitenciaria en la República Oriental del Uruguay*. Recuperado de [https://medios.presidencia.gub.uy/jm\\_portal/2011/noticias/NO\\_A828/informecarceles.pdf](https://medios.presidencia.gub.uy/jm_portal/2011/noticias/NO_A828/informecarceles.pdf)
- Mondolfo, R. (1964). *El pensamiento antiguo*. Buenos Aires: Losada S.A.
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Najmanovich, D. (2005). *Estética del pensamiento complejo*. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632005000300002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632005000300002)
- Nietzsche, F. (1945). *El ocaso de los ídolos*. Buenos Aires: Sociedad Editora Latinoamericana.
- Palombo, M. F. (2015). *La Filosofía en el marco de la educación formal: diálogos con la Psicología en contextos de encierro*. Facultad de Psicología, Montevideo. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/6088/1/Palombo%2c%20Mar%2c%20ada.pdf>
- Petit, J. (2019). Comisionado Parlamentario. Versión preliminar Informe anual 2019. Recuperado de <https://parlamento.gub.uy/cpp/documentos/informes-al-parlamento>
- Petit, J. (2017). Comisionado Parlamentario. Informe anual 2017. Recuperado de <https://parlamento.gub.uy/sites/default/files/DocumentosCPP/Informe%20Anual%202017.pdf>
- Platón (2006). *Critón*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria S.A.

- Poder Ejecutivo. (2018). *Proyecto de Ley "Organización del sistema penitenciario nacional"*. (2018). Recuperado de <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/D2018070978-003916376.pdf>
- Popper, K. (1991). *El conocimiento de la ignorancia*. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/8267>
- Ramis, J. (2005). Reflexiones sobre el trasfondo político en el juicio contra Sócrates. *Atenea (Concepción)*, (491), 57-69. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-04622005000100005](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-04622005000100005)
- Ramos, Forrissi y Gelpi. (2015). Nociones básicas sobre sexualidad, género y diversidad: Un lenguaje en común. En *Salud y diversidad sexual. una guía para profesionales de la salud*. Disponible en <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/guia-salud-y-diversidad-sexual.pdf>
- Real Academia Española. (2017). *Rehabilitación*. Recuperado, octubre 31, 2018 de <http://dle.rae.es/?id=Vkt0WOU>
- Rojido, Vigna y Trajtenberg. (2016). Rehabilitación e instituciones penitenciarias. En Folle y Vigna compliladoras. *Cárceles en el Uruguay en el siglo XXI*. (pp. 11- 33). Montevideo, Uruguay: Ediciones Universitarias. Disponible en: [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/18211/1/folle\\_c%3%a1rceles\\_en\\_el\\_uruguay.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/18211/1/folle_c%3%a1rceles_en_el_uruguay.pdf)
- Rousseau, J. J. (1923). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Madrid: Calpe
- Ruiz, M. y García Dauder, D. (2018). Los talleres "epistémico-corporales" como herramientas reflexivas sobre la práctica etnográfica. *Universitas Humanística*, 86. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/791/79158036004/79158036004.pdf>
- Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (McGraw Hill). Ciudad de México. Recuperado de [https://www.esup.edu.pe/descargas/dep\\_investigacion/Metodologia de la investigación 5ta Edición.pdf](https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigacion%205ta%20Edici3n.pdf)
- Sartre, J. (1946). *El existencialismo es un humanismo*. Recuperado de <http://bibliotecaparalapersona->

epimeleia.com/greenstone/collect/libros1/index/assoc/HASH01cc.dir/doc.pdf

Savater, F. (2008). *La aventura del pensamiento*. Buenos Aires: Sudamericana S.A.

Savater, F. (29 de octubre, 1995). Urgencia y presencia de la filosofía. *La Nación*. Buenos Aires, Argentina

Scarfó, F. (2003). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista IDH* (36). Recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r06835-11.pdf>

Silva, C., y Loreto, M. (2004). Empoderamiento: Proceso, Nivel y Contexto. *Psykhé*, vol. 13, (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/967/96713203.pdf>

Szifris, K. (2017). Socrates and aristotle: The role of ancient philosophers in the self-understanding of desisting prisoners. *Howard Journal of Crime and Justice*. Vol. 56, (4) Recuperado de <https://doi.org/10.1111/hojo.12211>

Szifris, K. (2016). *Philosophy in Prison An exploration of personal development*. (Tesis doctoral). Robinson College. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/151178557.pdf>

### **Bibliografías consultadas**

Deleuze, G. (1987). Foucault. Barcelona: Paidós

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

## Anexos

### 1. Reseña de César González (Camilo Blajaquis)<sup>28</sup> versión textual

César González, nació en el seno de una familia muy pobre en la Villa Carlos Gardel (Morón) el 28 de Febrero de 1989. El año que caía el muro de Berlín y arribaban a la Argentina los gobiernos neoliberales de Carlos Menem. Hijo de un padre alcohólico y violento, su madre lo dio a luz con solo 16 años. Es el mayor de 8 hermanos. Su infancia transcurrió en una pequeña casilla precaria de barro y chapas. A los 13 años terminó sin repetir de año la escuela primaria, pero también empieza a recorrer un duro camino de adicción a las drogas más duras. A los 14 comienza su violento camino delictivo, robando casi todos los días autos y casas a mano armada. Ingresó en ese año en varios reformatorios y comisarias. A los 15 años quiso asaltar un automóvil Ford Focus a pocas cuadras de la villa, quien manejaba era un policía de civil, que lo hirió gravemente de un disparo en el estómago (...) Ingresó con paro cardíaco (...) Las secuelas del balazo lo dejó varios días internado en terapia intensiva con respirador artificial. Con el correr de los días fue recuperando el conocimiento y sus funciones vitales y a las dos semanas del balazo fue dado de alta (...) Los dolores causados por el balazo no fueron impedimento para que siga su carrera de pibe chorro y una vez que pudo recuperar el caminar volvió al robo. Así transcurrieron 5 meses hasta que volvió a ser herido, esta vez fueron 4 los balazos por parte de la policía bonaerense tras un enfrentamiento y persecución de más de 20 cuadras (...) A pesar de la pesada causa que tenía con solo 16 años (robo calificado, resistencia a la autoridad, abuso de armas, etc), el juez decidió dejarlo bajo la tutela de su abuela materna, quizás levemente sensibilizado con el devastador estado de salud en el que César había quedado después de los balazos. Su abuela fue con quién se crio mientras su madre Nazarena transitaba un camino también de adicciones, delincuencia y cárcel (...) Así fue que se vio involucrado solo 2 meses después de los última internación en el secuestro de un empresario brasilero, capturado en la zona de Ramos Mejía, el empresario fue liberado sano y salvo, pero a los pocos días el grupo Halcón le allanó su casa y fue detenido junto a su hermano de 14 años y ambos trasladados rápidamente a un instituto de régimen cerrado. Durante los 5 años que César estuvo preso pagando ese delito, recorrió todos los institutos

---

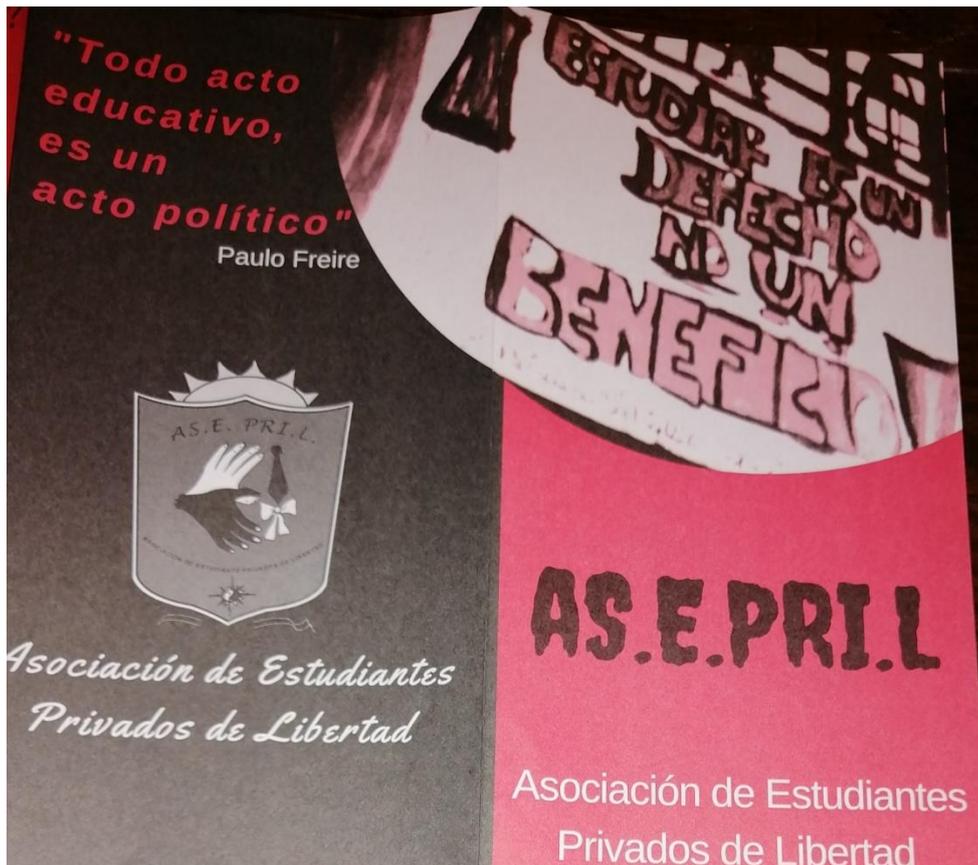
<sup>28</sup> Recuperado de <https://camiloblajaquis.blogspot.com/2013/12/breve-biografia.html>

El seudónimo conjuga Camilo Cienfuegos (revolucionario cubano) y Domingo Blajaquis (asesinado en Argentina en 1966)

de menores de Capital Federal de régimen cerrado (...) los últimos 3 meses los pasó en un instituto de régimen abierto, ya que antes de salir debía cumplir diferentes salidas transitorias hasta alcanzar el tiempo necesario para salir bajo la figura de libertad condicional, con la cuál volvió a la calle el 15 de enero del 2010. Fue durante su estadía en prisión, más precisamente en el Instituto Belgrano del Barrio porteño de Once, en el año 2006, donde conoce a Patricio Montesano, un mago de prestigio internacional que dictaba talleres allí tras las rejas, con la particularidad de que dichos talleres se llevaban a cabo dentro de los pabellones y no en la escuela dentro de la institución Merok, el seudónimo artístico de Montesano, era un mago mundialmente premiado y reconocido, pero en sus talleres más que ensayar la técnica de los trucos, se filosofaba sobre la desigualdad social y económica como desencadenante de la violencia. Así fue que César empezó a escucharlo y Merok lo ayudó a acercarse a la lectura y a interesarse por temas políticos, filosóficos y por obras poéticas trayéndole en las visitas distintos libros de diversos autores. Pero un taller tan particular y que no bajaba el discurso de una moral represiva sobre los pibes chorros, le costó a Montesano que solo 3 meses después de comenzado el taller lo despidan abruptamente de su cargo como docente, porque "confundía a los internos con sus métodos afectivos". Sin embargo la amistad con César a esa altura y sería indisoluble y el expulsado profesor tras hacer los trámites judiciales correspondientes, continuó visitándolo en condición de visita. El tiempo iba pasando y César cada vez leía más autores, comprendía más cuestiones sobre la sociedad que habían sido determinantes en su vida y que nadie se las había hecho hacer ver ni pensar, los libros que más le pedía a Patricio en un comienzo eran los que tenían que ver con hechos y acontecimientos históricos. Una necesidad vital de comprender históricamente las razones y motivos socio-económicos y culturales que se manifiestan a la hora que un joven toma el camino del delito, Mientras más leía, más se enriquecía su vocabulario, su capacidad de análisis, y ya no era el mismo preso vulgar con el que se relaciona habitualmente el aparato penitenciario, compuesto no solo por guardia cárceles sino también por profesionales de la salud y las ciencias sociales; Psiquiatra, psicólogo y trabajador social (...) César les comenzó a plantear cosas que incomodaban a un sistema alimentado por el odio y la indiferencia, donde las torturas son cotidianas, donde se lavan las culpas de la especie humana. Corría el año 2007, y la amistad con el "mago" se acercaba a cumplir un año cuando a César se le ocurre la idea de armar una revista donde publicar sus primeros textos, que componía cada noche en su celda. La idea parecía muy abstracta pero casualidad o no, Patricio tenía un amigo diseñador gráfico que se sumó entusiasmado a la idea y con algunos poemas de César más otros de distintos amigos clase media de Patricio, que eran sociólogos, filósofos y abogados, se publicó ¿Todo Piola?,

nombre inspirado en la jerga juvenil marginal de Buenos Aires. El primer número de la revista salió sin que se enterase ninguna autoridad. En un comienzo sus textos los fue firmando bajo el Seudónimo de Camilo Blajaquis. Que conforma un homenaje al revolucionario cubano Camilo Cienfuegos y al militante sindical Domingo Blajaquis, asesinado en Avellaneda en 1966, hecho relatado por el genial y revolucionario periodista argentino Rodolfo Walsh en el libro "¿Quién mató a Rosendo?". Pero la voluntad de César de exigir sus derechos a través de escritos al sistema judicial comenzó a generar un malestar con las jerarquías psíquicas de los institutos. Comenzaron a trasladarlo repentinamente y fue torturado en varias ocasiones por el hecho de leer y rebelarse, sus verdugos le hacían recordar que él era un monstruo y debía pagar con su cuerpo sus actos horrorosos. Sin embargo nada detuvo sus ganas de seguir adelante, mientras estuvo preso salieron 4 Números de Todo Piola. Con su idea de ser una revista donde los más pobres, oprimidos y olvidados de la sociedad puedan expresarse a través de la literatura (...) Una vez recuperada la libertad comenzó el CBC para la carrera de Filosofía en la UBA y a los 5 meses de salir y con solo 21 años publica su primer libro, "La venganza del cordero atado", bajo el sello editorial de Ediciones Continente. Un compilado de 90 de sus poesías escritas en prisión que presentó en la Feria del libro de Buenos Aires en el 2010 (...) En noviembre del año 2011 presentó en la Biblioteca Nacional su segundo libro, "Crónica de una libertad condicional" (...) En el 2012 trabajó como conductor de un ciclo documental llamado Alegría y dignidad, producido y dirigido por Cristian Jure, antropólogo y documentalista. Se emitió en TV por Canal Encuentro (...) Desde sus primeros pasos en libertad además de las letras, César lleva realizado un extenso trabajo en cine. En el periodo 2010-2012 presenta sus primeros trabajos realizados de forma amateur junto al realizador Martín Céspedes, los cortometrajes de ficción; "El cuento de la mala pipa" "Mundo Aparte" y "Condicional" (todos se encuentran en youtube) (...) En 2014 realiza los cortometrajes "Guachines" y "Truco". En el 2015 llega el turno de su segundo largometraje de ficción ¿Qué puede Puede un cuerpo? y de su tercer libro de poesía "Retórica al suspiro de queja" y continúa.

## 2. Voces de los estudiantes



<b>¿POR QUÉ NOS AGREMIAMOS?</b>	<b>¿QUÉ QUEREMOS?</b>	<b>¿CÓMO NOS ORGANIZAMOS?</b>
<p>NOS AGREMIAMOS POR LA NECESIDAD DE TENER UN ESPACIO DE DIÁLOGO EN EL QUE PODAMOS PENSAR LOS PROBLEMAS QUE VIVIMOS COMO ESTUDIANTES DE LOS DISTINTOS NIVELES QUE COMPARTIMOS UN ESPACIO COMÚN: LA COMUNIDAD EDUCATIVA.</p> <p>NOS ENCONTRAMOS EN ESTE ESPACIO PARA PODER PENSAR EN FORMAS DE MEJORAR EL ACCESO Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN ENTENDIENDO QUE ES NUESTRO DERECHO Y ES TAMBIÉN NUESTRO DEBER DEFENDERLO</p>	<p>QUEREMOS SER LA VOZ DE TODOS LOS ESTUDIANTES QUE TRANSITAN POR LA COMUNIDAD EDUCATIVA.</p> <p>QUEREMOS DEFENDER LOS DERECHOS DE TODOS LOS ESTUDIANTES.</p> <p>QUEREMOS SER ESCUCHADOS Y TOMADOS EN CUENTA CUANDO SE HABLA DE NUESTRA EDUCACIÓN.</p> <p>QUEREMOS QUE NUESTRAS VOCES ATRAVIESEN LOS MUROS DE LA CARCEL PARA QUE OTROS GREMIOS SE SOLIDARICEN CON LA CAUSA</p>	<p>NOS REUNIMOS TODOS LOS LUNES A LAS 14:30hs. EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA.</p> <p>INTENTAMOS ESCUCHAR Y ACCIONAR TODAS LAS PROPUESTAS QUE SE ARRIMAN EN LA MEDIDA DE LO POSIBLE.</p> <p>EL DÍA 19/12/18 DECLARAMOS ESTE ESPACIO <b>LIBRE DE ACOSO</b> ENTENDIENDO QUE EN LA COMUNIDAD HABITAMOS EN DIVERSIDAD DE GÉNEROS Y DEBEMOS RESPETARNOS COMO TAL PARA VELAR POR UNA CONVIVENCIA SANA.</p>