



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
CICLO DE GRADUACIÓN
TRABAJO FINAL DE GRADO

Educación en Cárceles:
construyendo una alternativa psico-socio-pedagógica
para el trabajo con personas privadas de libertad

Estudiante: Patricia Banchemo
C.I.: 3225367-1
Tutora: Prof. Adj. Mag. Sonia Mosquera

Montevideo, 15 de febrero de 2016

INDICE.

Resumen	p 3
Introducción	p. 3
1. Momento Sensible: Caracterización de la Cárcel	p. 5
1.1 Selectividad de la lógica de privación de libertad.....	p. 5
1.2 Marcadores de Contexto: selección por saturación.....	p 7
a. Prisión Preventiva.....	p 7
b. Reincidencia y otros discursos en “Re”.....	p 8
c. Efecto Cárcel.....	p 10
d. Condiciones materiales de existencia y derechos humanos.....	p 12
e. Seguridad vs. Educación: el clima educativo.....	p 13
2. Momento Lógico: Educación en Contexto.....	p 15
2.1 Privación de libertad, Educación y Empleo: El riesgo de una educación remedial.....	p 18
3. Momento Operativo: Hacia un enfoque psico-socio-pedagógico.....	p 20
3.1 Pilares de la Intervención Integral	p 22
Sujetos, Agentes y Vinculo Educativo: la responsabilidad de ser con otros.....	p 25
Metodología: el trabajo a distintos niveles.....	p 28
Bibliografía.....	p 34

Resumen

El presente trabajo ha sido elaborado con el propósito de arribar a un enfoque de trabajo con personas privadas de libertad que, desde una perspectiva interdisciplinaria (Educación, Trabajo Social, Psicología y Psicología Social), logre afrontar los efectos nocivos del encierro sobre la producción de subjetividad, apostando a reducir los niveles de vulnerabilidad de los sujetos privados de libertad.

Tomando como punto de partida una exploración sobre las condiciones de privación actuales y teniendo en cuenta la experiencia personal así como algunos planteos teóricos críticos en torno a la pedagogía y su rol en la transformación social, se intenta construir un enfoque psico-social para desarrollar en el contexto carcelario.

Palabras clave: cárcel, personas privadas de libertad, “rehabilitación”, educación.

INTRODUCCIÓN

Desde el enfoque de la psicología social ¿qué condiciones promueven una intervención psico-socio-educativa crítica en un contexto como la cárcel?. Esta es quizá una de las preguntas que con mayor fuerza, ha marcado la búsqueda bibliográfica y las reflexiones que dan cuerpo a este trabajo. En términos generales, y más allá de las cárceles, las condiciones de vulnerabilidad y la intervención profesional con diferentes grupos excluidos, ha conformado gran parte de la motivación para el itinerario formativo y laboral que he desarrollado hasta el presente.

Parto de la base de que es posible lograr intervenciones que produzcan cambios sustantivos y progresivamente conviertan el espacio de castigo y represión en comunidades educativo-culturales para el desarrollo del sujeto.

No se trata de una búsqueda teórica para fundamentar utopías sino de convertir aquello que se acostumbra a pensar como utópico, en un proyecto de intervención realizable, motivando así el encuentro con la satisfacción.

Durante este trabajo se utiliza la noción de ciudadanía haciendo énfasis en el rol del proceso educativo-cultural y en la participación social como mecanismos de construcción. Los aprendizajes se construyen en un proceso dialéctico y dialógico entre sujetos pertenecientes a distintos mundos de vida (educador agente coordinador - sujeto aprendiente).

En términos de producción de ciudadanía, o de producción de una “subjetividad ciudadana”, se requiere el reconocimiento del especial valor de los aprendizajes por medio de la experiencia (ampliar la concepción de “lo educativo”) dado que dicho proceso de producción deberá apoyarse en el ejercicio reflexivo y explícito de la participación en la convivencia diaria. En primer lugar el sujeto convive consigo mismo, con las propias contradicciones y necesidades, pero también con el otro, que actúa

como interlocutor en un diálogo con el mundo compartido, esa porción de lo común acerca de la que se producen diálogos, preguntas y conflictos.

La ciudadanía que este trabajo considera es el resultado del intercambio entre sujetos autónomos, responsables y críticos que sólo entonces son libres de elegir su lugar en el mundo y por lo tanto, capaces de transformarlo.

Otra de las preguntas directrices de este trabajo es entonces: ¿cuáles son las condiciones que permiten construir ciudadanía en este contexto?

Intento abordar un objeto que por su proximidad afectiva y motivacional se hace esquivo, complejo. Con la finalidad de simplificar la exposición y la elaboración de las diferentes partes del trabajo se toman como referencia los tres momentos identificados por Pichon-Rivière, en el proceso de conocimiento: momento sensible, lógico y operativo (Ritterstein; 2008, 5). De este modo, se producen dos trabajos paralelamente: por un lado, aquél desarrollado sobre el objeto que intento abordar explícitamente, y por otro lado, estos momentos permiten elaborar mi propia experiencia en relación al objeto.

De este modo, el *Momento Sensible*, que ha sido definido en el texto de Ritterstein (2008, 5) como “esa primera instancia en que se perciben los aspectos exteriores del objeto de conocimiento”, permitirá exponer una *Caracterización de la Cárcel* como espacio institucional productor de una subjetividad encarcelada. Dicha caracterización tendrá en cuenta una serie de variables que fueron identificadas como resultado de un proceso de reflexión y análisis vinculado a la experiencia práctica desarrollada durante un lapso de cinco años¹. Es esta otra de las razones por las que en este trabajo se subraya el valor de la experiencia como fuente de aprendizaje.

El segundo momento, identificado como el *Momento Lógico*², permite introducir una mirada en detalle de ese objeto de conocimiento que es la Educación en Cárcel y que configura uno de los intereses prioritarios en torno al rol profesional y las posibilidades de desarrollar una práctica transformadora, fin y principio de este documento.

El tercer momento, *Momento Operativo*, en que “a partir de procesos de descubrimiento e integración, el conocimiento aprendido se aplica activamente en la realidad que lo rodea”. La práctica y la reflexión teórica en torno de ella (praxis) constituyen una de las fuentes principales de saber y una de las motivaciones centrales en cuanto a la producción de conocimiento para la acción.

¹ Dicha experiencia se debe a mi trayectoria laboral como Coordinadora Nacional del Programa “Aprender Siempre” perteneciente a la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura. Personalmente tuve la responsabilidad de diseñar y desarrollar propuestas educativas no formales para jóvenes y adultos en contextos de privación de libertad.

² En el texto citado, Ritterstein (2008, 5) define este momento como aquél en el que “se conocen los aspectos o leyes internas del objeto, se produce un pasaje de lo externo a la comprensión de las leyes internas. Hay un cambio cualitativo, se incorpora lo anterior pero se perciben nuevos elementos”.

1. Momento Sensible: Caracterización de la Cárcel

La Cárcel responde a un modelo de sociedad. El adentro de la cárcel habla, de muchas maneras, sobre el afuera de sus muros. La ausencia sostenida de una política integral de atención a las personas privadas de libertad, fortalece la producción de una subjetividad carcelaria vulnerable, que se nutre esencialmente de aprendizajes vinculados a la cultura del encierro.

La cárcel es un lugar que potencia³, donde se producen prácticas de violencia física y simbólica, y prolifera el hacinamiento, las condiciones materiales de vida no facilitan la integración social ni la reducción de vulnerabilidad de los sujetos privados de libertad.

En las cárceles, “además de disuasión y castigo, se articulan aprendizajes múltiples, lográndose una socialización particular de las formas técnicas y operativas del delito” (Arbesún, 2011, 23) y es por ello, que se ha expresado que la cárcel *potencia*.

Los muros candados y rejas, señalan un punto de corte social entre un “ellos” y un “nosotros”. Ellos, los privados de libertad, son los “otros”, atravesados por la lógica del delito que fueron apresados y son, tan solo en algunos casos, procesados. Si bien “ellos” no representan a todos los que cometen delitos, cumplen con un perfil poblacional determinado: pobres, jóvenes, varones.

No es cierto que todos los pobres cometan delitos pero es cierto que las personas que están privadas de libertad son mayoritariamente pobres. No es cierto que todos los jóvenes pobres con bajo nivel educativo cometan delitos pero aquellos que los cometen y son apresados, ¿qué posibilidades tienen de salirse de la lógica delictiva?

“La prisión, tal cual la venimos conociendo desde hace algo más de 160 años, es un espacio peculiar, además de un efectivo dispositivo de disciplinamiento social. Ella es y ha sido siempre: un excelente analizador acerca del tipo de sociedad que pretende producirse. (...) la más firme evidencia en el mantenimiento y producción de un territorio hacia el cual derivan todos los “desechos institucionales”. (...) La prisión es un de las evidencias con las que contamos, para referir, mediante el uso de la práctica del encierro, algunos de nuestros procedimientos de escisión social. ¿Acaso no hemos hecho la prisión para los “otros”?” (Arbesún; 2011, 11)

1.1 Selectividad de la lógica de privación de libertad

Cometer un delito es un acto relativo y relacional. Se produce en relación a un otro (institución, sujeto, grupo) ante el cual se realiza un abuso, una omisión, una acción que es definida por la ley como delito. La definición de los delitos se modifica a lo largo de la historia así como el tipo de tratamiento que se impone a las personas privadas de libertad.

Actualmente, la mayor frecuencia de delitos se relaciona con la propiedad privada (rapiña y hurto). Por otra parte, el delito también está, histórica y culturalmente

³Lugares de potencia, eso resultan ser las prisiones: potencian todas las violencias, las vitalizan”. En: Arbesún, R. 2011, 23.

determinado. La única constante a lo largo de la historia, parece ser el perfil socio-económico y cultural de aquellos que son finalmente encerrados.

Un 91,6% de la población privada de libertad está compuesta por hombres (Censo Nacional de Reclusos, 2010). A pesar de ello, Arbesún (2011) detecta un marcado crecimiento de la población femenina. Cada vez más, los delitos protagonizados por mujeres se vuelcan hacia la rapiña y el hurto, coincidiendo con los datos referidos a los hombres. Un 36,9% de la población total de privados de libertad ingresa por rapiña o tentativa de rapiña, un 14,8% por hurto, un 12,6% por homicidio y un 10,4% por narcotráfico. (CNR, 2010)

El tiempo promedio de privación de libertad se ubica en torno a los dos años (63,1%). De acuerdo con los planteos de Arbesún (ob. cit.), la *serie histórica* muestra que este período de tiempo va en aumento y que las edades para la primer experiencia de privación de libertad se reducen cada vez más por lo que en la actualidad el 69% de la población privada de libertad tiene entre 18 y 35 años.

“... en las investigaciones sobre criminalidad, el aumento de los encarcelados, no obedece a una relación mecánica con el aumento de los delitos. Para el caso uruguayo, el aumento observable en las tasas de prisionización obedece claramente a los efectos de una Política Criminal y una organización jurídica del segmento de persecución penal que, no sólo define una expansión en la gama de los delitos, sino que define además, la condición de inexcarcelable para algunos de los delitos más frecuentes. (...) a las prisiones uruguayas se entra, cada vez a edades más tempranas, para permanecer cada vez más tiempo en ellas. (Arbesún; 2011, 14)

El tiempo de duración de las penas no resulta un dato menor de acuerdo a algunas posturas sobre el impacto de la experiencia de encarcelamiento en la subjetividad de las personas privadas de libertad.

“a mayor tiempo dentro de un sistema de reclusión, más difícil será la reinserción de estas personas. (...) Investigadores como Stippel (2005) señalan que a mayor tiempo de permanencia en la cárcel, mayores son las dificultades para la reinserción, con efectos negativos para retomar las relaciones sociales, con altas posibilidades de asumir características infantilizadas y sin muchas alternativas en el mercado laboral”. (Díaz; 2014, 24)

En cuanto a otras características de las personas privadas de libertad los datos del Censo Nacional de Reclusos (2010) establecen que el 40,4% alcanzaron únicamente el nivel primario de educación (26,6% finalizó dicho ciclo), tuvieron su primer trabajo siendo menores de edad (56,2%) y se encontraban trabajando en condiciones de precariedad cuando ingresaron al establecimiento de rehabilitación (58,5%).

“... los menos instruidos, los que proceden casi siempre de los mismos espacios territoriales previamente expulsados y marginados, los eufemísticamente llamados “barrios pobres”, “marginales” [aunque el Censo 2010 se encargue de establecer que el 66% no proviene de asentamientos]. Los que en su trayectoria vital, apenas si conocen una regulación, medianamente legal, con respecto al mundo del trabajo y aún, cuando esto aparece, como dato biográfico, tiene la forma clara de una explotación salarial con perfiles denigrantes y excluyentes (...) se trata de marcar el perfil fuertemente clasista de la prisión y de sus sistemas de selección. (Arbesún; 2011, 25)

No se trata de desconocer la riqueza y heterogeneidad de las personas que viven en privación de libertad, no es de interés del presente trabajo describir un grupo poblacional tan amplio en base a coordenadas que redunden en una homogeneización cultural y social. Se trata, antes que eso, de encontrar algunas características comunes que permitan sobre todo identificar las lógicas mediante predominantes en el tratamiento de las personas privadas de libertad.

1.2 Marcadores de contexto: selección por saturación

De acuerdo al pensamiento desarrollado por Gregory Bateson (1998), la lectura de marcadores de contexto (emergentes que actúan como indicadores de una situación) hacen parte de una lectura crítica de la cotidianidad, fin y principio de una intervención psico-socio-educativa.

“La psicología social a la que apuntamos se inscribe en una crítica de la vida cotidiana” (Pichon-Rivière; 1999, 205) siendo ésta la razón principal de su operatividad.

A los efectos de abordar una descripción del contexto carcelario se seleccionan algunos marcadores de contexto en tanto elementos vinculados a las lógicas de funcionamiento de las cárceles: prisión preventiva, reincidencia, *Efecto Cárcel*, condiciones materiales, así como la tensión entre educación y seguridad. En tanto son referidos en todos los informes y textos de reflexión consultados como componentes estructurales del presente continuo de la vida en prisión.

Este trabajo se propone abordar una estrategia pedagógica integral que funcione a contramarcha de los mecanismos que construyen sistemáticamente la distancia social entre un “ellos” y un “nosotros”.

“... distancia social que, largamente instituida, habilita silencios, invisibilidades y acciones violatorias de los más elementales derechos de los hombres y mujeres privados de libertad, derechos que, por demás, nos involucran a todos”. (Arbesún; 2011, 40)

Una de las hipótesis que sostiene este trabajo es que es posible acortar esta distancia mediante una estrategia integral de intervención en el contexto y con los sujetos privados de libertad. A continuación se identifican, como se ha dicho, los marcadores de contexto de mayor relevancia a los efectos del presente trabajo.

a. Prisión preventiva

La política criminal vigente, reconocida o no, utiliza la prisión preventiva como forma de castigo privilegiada. Quizá la fuente más clara de confirmación de esta afirmación se relacione con los datos del Censo 2010 en donde se declara que el 41,8% de los privados de libertad está preso en condición de penado y sólo un 47,8% se encuentra procesado.

Es posible agregar algunos comentarios sobre los efectos del uso de la prisión preventiva como regla y no como excepción.

En primer lugar, consiste en una práctica que contradice todas las normativas internacionales de Derechos Humanos. Al mismo tiempo, la persistencia y continuidad en el tiempo de esta práctica, legitima una contradicción importante con el sistema de Justicia en general que se refiere al principio de inocencia fundante de las garantías de derechos. "... el principio de inocencia es desplazado en función de las demandas de un orden social cada vez más expulsivo" (Arbesún; 2011, 37).

La experiencia de encarcelamiento sin condena se suma al listado de condiciones de existencia que distan notoriamente de cualquier concepto de rehabilitación.

"El encierro preventivo produce un conjunto de sufrimientos que, como plus punitivo, se adiciona al conjunto de carencias y problemas del Sistema Penitenciario uruguayo. (Arbesún; 2011, 37)

Por otra parte, y como contracara de esta política, el sistema penitenciario cuenta con un 46,6% de personas privadas de libertad reincidentes dentro de las cuales ingresan a la cárcel por segunda (36,9%), tercera (18,4%) o cuarta vez (43,9%). Considerando estos datos cabe preguntarse si la reincidencia no es resultado de la iatrogenia institucional.

b. Reincidencia y otros discursos en "Re"

No sólo existe como regla la prisión preventiva -hay fuertes ausencias en el establecimiento de las penas- sino que un alto porcentaje de privados de libertad es reincidente.

"... en la propia historia de los sistemas penales, la reincidencia ha sido siempre una interrogante sobre la capacidad correctora y la función efectiva del encierro" (Arbesún; 2011, 22). Esto conforma la base de grandes contradicciones en el discurso institucional dado que la política criminal no parece hacer sintonía con este dato de la realidad y como efecto de sus desarrollos cada vez se encierra a más personas por más tiempo.

"Es evidente que el número creciente de presos empeora las condiciones físicas y además como lo han mostrado varios estudios al respecto, el estrés del personal de vigilancia e internos crece (...) ¿por qué persiste la política de mayor encarcelación a pesar de que no ha garantizado mayor seguridad a la sociedad?" (Rangel; 2013, 16)

Las reflexiones en torno a este tema lindan de manera casi directa con el para qué de las prisiones. Al contrario de lo expresado hasta aquí, en diversos países de América Latina, parece haber una mayor sensibilidad en relación a la privación de libertad, que se expresa en un extremo cuidado en el uso de las palabras, es así que los presos son llamados personas privadas de libertad, las cárceles son Unidades de Internación de Personas Privadas de Libertad, el encarcelamiento se denomina rehabilitación, etc. Estas y otras modificaciones se instalan en Uruguay a partir de la creación del Instituto Nacional de Rehabilitación. Se identifican otros cambios vinculados al personal policial y a la organización interna de las prisiones que serán desarrollados más adelante.

En términos generales, y con la intención de abarcar una mirada regional, sobre los objetivos del tratamiento penitenciario en distintos países, Rangel (2013) reseña los fines explícitos del encarcelamiento en otros países, siendo la “resocialización en Colombia, en México es la reinserción del sentenciado, anteriormente la readaptación. En Perú el sistema penitenciario es la re-educación, rehabilitación y reincorporación del interno a la sociedad. En Chile el objetivo es la recuperación de las personas. En Ecuador rehabilitar a las personas privadas de libertad”. (Rangel; 2013, 23) En Uruguay, a nivel de los discursos oficiales la rehabilitación de personas privadas de libertad se enmarca en una noción de internación y tratamiento orientado a la seguridad ciudadana.

¿Qué hay detrás del uso del prefijo “Re” que invariablemente se antepone a todo proceso de intervención con personas privadas de libertad? Por sí solo, “Re” significa repetición, oposición, retroceso, inversión, con lo cual de soslayo, parece imprimir cierto nivel de contradicción en relación a la palabra a la que suele anexarse.

Rehabilitación, Resocialización, Reeducación buscarían corregir un error en la “programación” del sujeto para restablecer el sistema a un estado anterior; nada en estas palabras sugiere el desarrollo de nuevas dimensiones, de ir a contracorriente del efecto de destino que producen las lógicas de encierro que se describen aquí.

En todo caso, no se tratará nunca de repetir un proceso de socialización, o habilitación, o integración social que tuvo como resultado una experiencia de encarcelamiento actual. Por el contrario, se tratará de buscar nuevos horizontes, de no replicar experiencias frustrantes.

“Es necesario dejar de pensar en la reincidencia como una simple vuelta a la comisión de delitos, es decir, se requiere abandonar la lectura “policíaca”. La figura de la reincidencia debería, si se quiere comprenderla, empezar a ser leída como un claro indicador de las dificultades, efectivamente existentes, para vivir por fuera de la lógica del delito” (Arbesún, 2011, 23).

Quizá por esta razón, el mismo autor plantea en términos de *responsabilidad social y política* el hecho de que estas situaciones se reproduzcan cotidianamente.

Por otra parte, otra dimensión de esta lógica de la Responsabilidad y Compromiso social refiere también a los Derechos Humanos. Las condiciones en las que tiene lugar la privación de libertad, como se ha mencionado ya, siguen siendo de gran preocupación en relación a los estándares internacionales y las normativas aprobadas y acordadas por el estado uruguayo.

Este hecho no puede pasar desapercibido ya que Uruguay cuenta con una de las tasas más altas de privados de libertad per cápita, mayoritariamente jóvenes entre 18 y 35 años y además, la población uruguaya se caracteriza por un marcado envejecimiento, con lo cual, la gravedad de estas cifras aumenta.

c. Efecto Cárcel

Es posible deducir que el tránsito por la institución carcelaria no funciona como una experiencia completa de Rehabilitación (entendida como no-reincidencia) en un 46,6% y por el contrario sugiere la efectividad de lo que Pereira (2011) denomina *Educación Carcelaria*. Es decir, un sistema propio de transmisión de valores, en general implícito, que es integrado por las personas privadas de libertad (que implica también a sus cuidadores) para sobrevivir al interior de la cárcel pero que a lo largo del tiempo adquiere el estatus de hábito⁴ debido a su trascendencia para la supervivencia en la vida cotidiana. Quizá sea habitual denominar a esta educación como proceso de socialización carcelario o cultura carcelaria. A los efectos del presente trabajo, se le denominará “*Efecto Cárcel*” (INR-MEC. 2014, 27)

“El “efecto cárcel” puede definirse como compuesto por un conjunto de disposiciones a apreciar al otro desde la desconfianza y el riesgo de aparecer como vulnerables, los códigos, reglas de trato y tipificaciones propios del lugar, la memoria y narrativas que hacen a personas, espacios y situaciones que cargan de historia el propio establecimiento penitenciario” (INR – MEC. 2014, 27)

El concepto de *curriculum oculto*, en el campo de la educación, suele asociarse a los aprendizajes que tienen lugar sin la intencionalidad educativa que imprime el educador-docente o institución. Se trata de aprendizajes no planificados y que redundan en saberes de gran valor para la supervivencia futura: normas de convivencia, valores, modos de organización.

En la medida en que la educación que se ofrece no alcanza para todos, ni responde a todas las necesidades, hay una supremacía de este curriculum emergente que está plagado de aprendizajes relativos a la supervivencia en un establecimiento carcelario. Gran parte de estos aprendizajes pueden considerarse como resultado de un “Efecto Cárcel”.

De manera similar, la noción de Bourdieu (1997) de “*efecto de campo*” puede enriquecer esta noción del efecto de la privación de libertad sobre conductas, percepciones y subjetividad en general. El espacio social que representa la cárcel, opera

“como un campo de fuerzas cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura” (Bourdieu; 1997, 49).

Es posible agrupar los efectos de este tiempo de privación de la libertad de acuerdo a sus impactos en lo *somático*, *psicosomático* y *psicológico*, entre otros posibles. (Valverde; 2011, 27-54)

En torno a los aspectos de *lo somático*, las consecuencias del tiempo de encarcelamiento sobre los sentidos (vista, olfato, gusto, oído, tacto) se reflejan en diferentes niveles de dificultad para el manejo del cuerpo, dolores de cabeza, cálculo

⁴“El *habitus* es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas (...) los habitus se diferencian y son diferenciantes”. En Bourdieu, 1997, 19.

correcto de las distancias, entre muchos otros que se convierten con el tiempo, en una alteración general del funcionamiento físico-fisiológico y emocional.

En lo que refiere a las alteraciones de la imagen personal, puede sumarse dificultades con el cuidado personal y la higiene, no sólo por falta de interés del propio sujeto sino por escasez de espacio y recursos en el establecimiento.

El espacio físico reducido y restrictivo, el estrés y la ausencia de actividades favorecen un estado general de *agarrotamiento muscular* que puede tener su correlato a nivel de dureza afectiva o aparente impenetrabilidad afectiva.

A nivel psicosocial, en el correr del tiempo se construye una visión “cotidianizada” (Valverde 2011) de la vida; un día a día que es una *adaptación puramente situacional* “tratando de evitar el dolor y conseguir el mayor placer posible (...) la cárcel no genera contingencias comportamentales nuevas, sino que desarrolla las previas de la vida en exclusión, las prisioniza, con lo que más tarde la inclusión social, si es que algún día se plantea, será más difícil” (Valverde; 2011, 31). Como se ha dicho al inicio, la cárcel *potencia*.

Se intenta establecer un mapa general de aspectos que la institución cárcel impone al sujeto privado de libertad, y que implican consecuencias de base que afectan el enganche del sujeto con un mundo de relaciones determinado. Cabe aclarar que no se pretende una descripción homogénea ni cerrada, antes bien es posible decir que estas características (Efectos del Encierro) se encuentran en las personas con matices, y bajo diferentes modos de manifestación.

Dentro del terreno *psicológico*, se tiende a una autoafirmación agresiva o a su contrario, una actitud de notoria sumisión. Ambas tienen consecuencias para la vida en la prisión pero también para el afuera de ella.

En lo que respecta a la vida al interior de la prisión, por un lado, la sumisión evita en cierto modo, el ciclo de castigos y enfrentamientos con el personal penitenciario pero por otro lado, entabla una mayor soledad del sujeto, en el mundo de relación con otros privados de libertad. En caso contrario, la actitud de afirmación agresiva, confronta al sujeto a llevar una exposición mayor a los niveles de violencia física y simbólica aunque genera mayor pertenencia grupal entre reclusos.

Esta situación de polaridad puede instalarse en el mundo interior de los sujetos como motor en la producción de subjetividad, y desarrollar a partir de ella, una actitud “todo o nada”; “bueno o malo”, ante las relaciones interpersonales, viendo limitada su capacidad de relacionamiento y respuesta ante situaciones nuevas.

El mundo de la sexualidad y la afectividad se ve esencialmente alterado, y si bien se encuentran diferencias en el manejo de estas situaciones entre mujeres y hombres, es razonable pensar que la falta de intimidad y de espacio personal, alteran no sólo el modo de gratificación de los deseos en el sujeto sino en sus respectivas parejas; alteraciones que requerirán un tiempo de trabajo y atención por parte del sujeto una vez en libertad, puesto que la cárcel se *mete* en la subjetividad y más allá de los barrotes físicos, quedan marcas de orden psicológico.

En el orden afectivo, a pesar de las apariencias que se pretenden instalar en muchas ocasiones, existe una fuerte sensación de desamparo y sobredemanda afectiva. Valverde (2011) alude a un proceso de *infantilización* que quizá proviene de la

vida previa al encarcelamiento pero que durante el proceso de privación de libertad encuentra un estadio de potenciación como se ha ido describiendo.

Las condiciones de encierro promueven *per se* un progresivo deterioro de los vínculos con el afuera, pérdida de contactos con otros y con la realidad social y una vez en libertad, quizá hasta una sensación de no pertenencia.

Los niveles de ansiedad son altos en el día a día ya que el tiempo parece detenerse y hay un alto grado de dependencia respecto de la institución ya que es quien diagrama la vida cotidiana: horarios, espacios de circulación, asuntos personales en general.

La subjetividad es gobernada por una sensación de permanente estado de peligro e incertidumbre que instala un inter-juego entre la propia percepción de vulnerabilidad y un exagerado egocentrismo auto-afirmante. Ambos estados están en íntima interrelación dada la necesidad de autoprotección psíquica y en última instancia de la lucha contra la soledad.

Quizá uno de los puntos que más atañen al proceso psico-socio-educativo se relaciona con la ausencia de responsabilización. Ausencia que comienza en la toma de control por parte de la institución de todo lo referido a la vida personal de los reclusos. Esto promueve, con el tiempo, una actitud de espera, de pasividad ante diversos intereses propios que luego, en libertad resulta difícil de revertir. El sujeto necesitará planificar, decidir, dirigir su propia vida con autonomía inmediatamente después de haber vivido mucho tiempo bajo reglas totalmente opuestas.

En este sentido, la pasividad va de la mano con una ausencia de control sobre la propia vida, lo cual reduce las posibilidades de trazar uno o varios proyectos futuros sobre todo por un marcado fatalismo, característico del estar-en-el-mundo carcelario.

Asociado también estrechamente al proceso educativo y cuestiones de orden psicológico, el empobrecimiento del lenguaje da cuenta de otras carencias reflexivas, afectivas y cognitivas que requieren de una intervención a contracorriente.

Todos estos elementos, como puede deducirse, tienen relación con las posibilidades del sujeto de trazarse un futuro imaginable, tras la necesidad y el derecho de todo ser humano de soñar, de *planificar su esperanza*.

d. Condiciones materiales de existencia y derechos humanos

“Uruguay tiene una de las tasas de privados de libertad más altas de América Latina, el número ya ha superado la barrera de los 10 mil internos el año 2013. (...) los informes de varios relatores para los Derechos Humanos de organismos internacionales (ONU) indican que las condiciones de privación de libertad en Uruguay están por debajo del mínimo aceptable, desde el punto de vista de las condiciones físicas, sanitarias y psicológicas” (Díaz; 2014,17)

La mayoría de los informes y artículos que versan sobre las condiciones materiales de vida, dedican un desarrollo especial al hacinamiento. Constituye uno de los asuntos de mayor urgencia en el marco de la Política Criminal vigente.

“A la cuestión del hacinamiento (cuatro de los seis mayores establecimientos del país presentan todavía graves cuadros de sobrepoblación) se suman las carencias en materia de higiene, seguridad, alimentación y asistencia médica. A todo ello se agregan las insalubres condiciones de trabajo del personal de custodia, cuya seguridad se ve amenazada por la presencia de armas de fuego en algunos celdarios” (Garcé; 2014, 40)

A pesar de que existen cuantiosos informes y constataciones sobre estas condiciones de vida, resulta interesante considerar la percepción que las personas privadas de libertad tienen al respecto, dato que puede aportar elementos sobre el grado de naturalización de los niveles de violencia cotidiana.

De acuerdo a los datos arrojados por el Censo Nacional de Reclusos ya citado, un 67,6% de personas privadas de libertad expresa que experimenta una “buena” convivencia con otros privados de libertad y en un 59,8% con el personal policial. En referencia a la percepción de seguridad, un 46,8% contesta que se siente muy inseguro, inseguro o más o menos. Un 40% se siente seguro.

Al contrastar estos datos con otros del mismo Censo, como por ejemplo, en cuanto a las agresiones recibidas en los últimos 6 meses, un 80% contesta que no ha recibido agresiones. En relación a lesiones realizadas por el personal policial, un 83,5% contesta que no.

Por su parte, estos datos no parecen coincidir con lo expresado por el comisionado parlamentario:

“La violencia es una constante en el sistema carcelario, especialmente en los establecimientos más hacinados (...) En general el trato de la guardia hacia los internos y de éstos hacia sus custodias es agresivo. Ello incluye variadas formas de violencia física y verbal. Entre las primeras, corresponde mencionar la práctica de las requisas en la que los reclusos son golpeados, lo que en algunos casos les ha causado lesiones de entidad” (Garcé; 2014, 45).

Esta contradicción entre una visión externa (comisionado) y una percepción interna (privados de libertad) puede deberse, como se ha sugerido, a cierto grado de naturalización de los niveles de violencia cotidiana dada la alta exposición a los distintos tipos de violencia (física, simbólica, etc.).

En lo que refiere a las razones que explican los referidos niveles de maltrato y violencia, la mayoría de los autores encuentran en la falta de formación del personal policial y en el propio hacinamiento las explicaciones más razonables. Vuelve la pregunta sobre el efecto iatrogénico de la cárcel como institución con pretensión rehabilitadora, sin medios ni condiciones para cumplir con la meta que la sociedad deposita en ella.

e. Seguridad vs educación: el clima educativo

Una de las primeras reflexiones que se tienen al comenzar a trabajar en cárceles refiere a la tensión siempre latente entre Seguridad y Educación. Dicha tensión

obedece a la predominancia de un imaginario punitivo que justifica la idea de que el crimen se combate con castigos, no con educación.

“... la lógica del castigo obedece a un imaginario punitivo que nada tiene que ver con la justicia ni la reparación del daño. Esta lógica obedece más al populismo y a la venganza que a la solución del problema de la violencia. De esta manera la educación en las cárceles es fundamental para revertir esta lógica y ofrecer a los presos opciones para su desarrollo personal” (Rangel; 2013, 22).

Educadores, docentes, técnicos, operadores penitenciarios, guardias y privados de libertad, afrontan esta tensión cotidianamente en un pendular equilibrio que resulta de esta relación entre “prácticas y marcos normativos entre el sistema penitenciario y el sistema educativo con lógicas de funcionamiento diferentes; en el primero la del castigo y el disciplinamiento fundante del derecho penal y las prisiones; y en el segundo la lógica del desarrollo integral de los sujetos, fundante de la educación” (Blazich, 2007, 54)

¿Cómo se materializa esta tensión?:

“... la rutina de las prisiones interfiere con los procesos educativos de muchas maneras. Una de ellas son los encierros por motivos de seguridad, durante los cuales los reclusos tienen que permanecer en sus celdas por un tiempo indefinido (...) cuando los encierros incluyen el registro de las celdas, las notas de clase de los reclusos, sus tareas y otros materiales educativos quedan desordenados y dispersos, “se pierden” e incluso son confiscados y destruidos. (...) El sistema de castigos desarticula los grupos y trastorna el ritmo y la secuencia de los aprendizajes. (...) el registro mismo del educador en el momento de entrar en la prisión, el ruido excesivo producido por los custodios justo afuera del salón de clase y precisamente cuando estamos en clase, la entrada de los custodios al salón de clase buscando con insistencia a un recluso (...) el hacinamiento dentro de las celdas, (...) iluminación inadecuada, silbatazos, campanadas, chicharras, sirenas, (...) presos llamándose y contestándose unos a otros” (Gutiérrez-Vázquez; 2006, 8-9)

Esta lógica da marco a las actividades, y a la vida cotidiana al interior de los establecimientos en general, promueve un proceso de socialización y de producción de subjetividad que afecta negativamente las posibilidades de integración social futura, dado que refuerza el instinto de conservación y supervivencia que retrae al sujeto hacia una posición de defensa (sea ésta bajo la forma de ataque o de fuga) y de desconfianza mencionadas previamente como parte de un *Efecto Cárcel*. Esta situación subraya permanentemente la distancia social existente entre educadores, docentes, personal penitenciario en general y las personas privadas de libertad.

La construcción subjetiva en torno a esta sensación de urgencia *por sobrevivir* refuerza esta distancia simbólica respecto a los demás donde el “otro” es fuente de temor o de sustento, pero no de confianza o apoyo.

Quizá en base a estos elementos adquiera mayor sentido la expresión:

Sabemos que existe (...) una distancia radical entre las definiciones legales, los ordenamientos institucionales, las disposiciones reglamentarias y lo que, efectivamente acontece, en los establecimientos de reclusión (...) sin una transformación de las prácticas, históricamente institucionalizadas, cualquier otra transformación resulta, un simple e inefectivo, procedimiento formal de rutina burocrática y organizacional. (Arbesún, 2011, 39)

De acuerdo a estas claves, y considerando el propósito final de este trabajo, es posible hacer acuerdo con el planteo de que el “desmedido crecimiento de nuestras prisiones nos denuncia. Ese desmedido crecimiento muestra, cómo hemos adoptado una voluntad de afiliación punitiva insaciable, en cuyo diccionario comunicativo no parece existir el enunciado: “ya es suficiente”. (Arbesún, 2011, 43).

2. Momento Lógico: Educación en Contexto

En torno a la Educación en Cárceles cabe cuestionarse

“... qué connotaciones adquiere al estar enmarcada en el tratamiento penitenciario (...) cómo esas connotaciones colisionan con las perspectivas que sustentan las acciones educativas de otros sectores sociales y gubernamentales y qué sentidos le atribuyen esos distintos actores” (Acín; 2009, 1)

La Educación es un derecho reconocido y defendido en múltiples normativas y declaraciones que tiene la virtud de ser el motor en el cumplimiento de otros derechos dado el impacto que tiene el aprendizaje y el proceso educativo en sí, en la producción de subjetividad.

“La calidad de vida humana en términos de salud, seguridad, integración, creación cultural y proyectos de futuro depende cada vez más de programas educativos que abren el acceso al conocimiento, la información y la formación en valores que sostienen como meta la defensa de la vida y los derechos humanos y sociales” (Acín; 2009, 2)

En la actualidad el Sistema Educativo atraviesa una crisis global. Su lugar en un proyecto político de país, su sentido en las prácticas, sus marcos teóricos, su mirada sobre los sujetos, todo parece estar en cuestión.

Una de las razones de mayor peso para esta crisis tiene que ver con el hecho de que la Educación es un Derecho Humano fundamental que no parece estar alcanzando los resultados que se propone en relación a diversos grupos de población y ante diferentes situaciones de vida, especialmente en el contexto que se intenta analizar.

A nivel de imaginario social, se suele asociar de manera directa Educación a Educación Formal y las instituciones materiales (aulas, escuelas, liceos, etc.) que la brindan; sin embargo en este trabajo se defiende una visión amplia de Educación que trasciende la estricta referencia a la educación formal e identifica el fenómeno educativo en diversos ámbitos y momentos de la vida cotidiana, incluyendo diversos modos de hacer educación, integrándolos entre sí.

“Por educación comprendemos los procesos de transmisión, generación-transformación, apropiación y descubrimiento de la herencia o patrimonio cultural, realizado por los sujetos de una determinada sociedad. Desde esta perspectiva, ¿hay algún tipo de relación social que no sea educativa?” (Varón et al; 2009, 18)

La puesta en vigencia de la Ley General de Educación N° 18437/08 (LGE), promueve un giro pedagógico, institucional y político importante en el sentido de

ampliar el concepto de Educación. A partir de su aprobación, el término Educación no refiere únicamente a la oferta educativa formal sino que involucra otras propuestas tales como las provenientes de la Educación no Formal. Se introduce, en sintonía con esto, una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida que da cuenta de una nueva mirada sobre la educación y su lugar en la construcción de ciudadanía.

“La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros” (LGE, art 37).

En este sentido, la LGE ofrece un marco general proclive a la transformación del propio sistema educativo que permite ensayar diversas estrategias que respondan a las necesidades educativas de los grupos de población más vulnerables.

Las personas aprenden durante toda la vida, al margen de si asisten o no a centros educativos formales debido a que se reconoce que “el aprendizaje se inicia incluso antes del nacimiento, en el útero materno, y [...] aprendemos no sólo en la vigilia, sino también mientras dormimos” (Torres, 2009, p9).

Desde esta visión amplia del fenómeno Educación, es lógico reconocer la importancia de asumir la responsabilidad pública y social de ofrecer oportunidades educativas que fortalezcan las garantías necesarias para el cumplimiento de este y otros derechos.

Es posible aprender siempre, en todos los ámbitos por los que se transita (instituciones educativas, familia, barrio, grupos humanos, etc.) y a través de los medios más diversos (medios de comunicación, reflexión, arte, juego, etc.). Esta convicción teórica supone una re-conceptualización del paradigma tradicional de la Educación Pública ligada a etapas determinadas de la vida y a instituciones específicas, de acuerdo a un criterio de obligatoriedad (primera infancia y niñez principalmente).

En las sociedades actuales las condiciones de vida exponen a los sujetos a desarrollar múltiples roles y afrontar diversos desafíos cotidianamente, sin perder la capacidad de *adaptación activa a la realidad*⁵. “Entendemos por adaptación activa, aprendizaje de lo real, la relación dialéctica mutuamente modificante y enriquecedora entre sujeto y medio” (Pichon-Rivière; 1999, 209)

En lo que refiere al ámbito de privación de libertad, esta perspectiva instala nuevos niveles de desafío en cuanto al diseño y la innovación metodológica dadas las características del contexto ya descritas y de los sujetos que son seleccionados por la lógica de la política criminal.

Se requiere desarrollar una mirada psico-socio-pedagógica que sea capaz de adecuar las propuestas educativas al contexto carcelario sin perder de vista sus objetivos:

⁵Criterio de Salud propuesto por Pichon-Rivière.

“... el desarrollo de la autonomía y el sentido de la responsabilidad de las personas y comunidades para reforzar las transformaciones culturales, sociales y económicas, así como promover la coexistencia, la tolerancia y la participación. Aprender a través y para la vida es la máxima en que se asienta la nueva concepción en este campo” (Capdevila, Sanz; 2009,64).

Se reconocen tres funciones esenciales al fenómeno educativo que configuran la base de todo proceso de producción de subjetividad para la ciudadanía: función de socialización, función social y función psíquica.

“... la primera posibilita la humanización, esto es, convertirse en un humano reconocible como miembro de una sociedad y de una cultura: la segunda hace posible la constitución de cada sujeto como sujeto social en el trabajo y las relaciones sociales y la tercera favorece el desarrollo de la identidad en cada sujeto singular” (Acín, 2009, 3)

La educación no formal, debido a su institucionalidad flexible y carente de reglamentación, ofrece condiciones ideales para promover el ejercicio participativo y la construcción de espacios de aprendizaje con alta pertenencia social y simbólica dado que su propuesta pedagógica favorece la expresión de los sujetos y la promoción de aprendizajes vinculados a los intereses y preocupaciones cotidianas. Es posible construir los itinerarios educativos en conjunto con los sujetos participantes, lo cual cuestiona, de suyo el tradicional vínculo verticalizado con el saber y con los docentes, con la institución toda.

La importancia de aprender a lo largo de la vida tiene su correlato en la necesidad de ofertar propuestas educativas (políticas educativas) que aporten garantías a los derechos de los sujetos durante toda su vida y bajo cualquier circunstancia, siendo la cárcel uno de los ejemplos más urgentes.

Las leyes 17.897/05 (Ley de libertad anticipada y provisional) y 18.437/08 (LGE) “garantizan el acceso a [la educación] en igualdad de condiciones y oportunidades para todos, dando énfasis en la rehabilitación de los sujetos” (Moreira; 2011,122) y ofician como marco para las acciones educativas que vienen siendo implementadas en contextos de privación de libertad.

Una parte importante del desarrollo de la educación no formal en cárceles, se relaciona con la creación del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR). Su estructura organizativa instala nuevas figuras en el proceso de encarcelamiento: Subdirecciones técnicas y administrativas, referentes educativo-culturales regionales, integración de las juntas de tratamiento al proceso de rehabilitación, etc. Asimismo, la creación del INR conlleva la creación del escalafón no policial requerido para contar con operadores penitenciarios⁶. Esta nueva figura tiene a su cargo el “trato directo de la persona privada de libertad en alojamiento, organización de tareas educativas,

⁶El perfil y las funciones de tales operadores fue establecido como “*hombres y mujeres (...) cuyas edades oscilen entre los 18 y 45 años. Hay 250 lugares para el grado 1, a quienes se les exigirá educación Primaria y 40 cupos para el grado 3, que deberán tener Secundaria completa. Los seleccionados tendrán contacto directo con la población privada de libertad y recibirán una capacitación específica de cuatro meses, que incluye un rápido aprendizaje con énfasis en el control, acompañamiento, resolución de conflictos, disuasión y todo lo referente al régimen estructural que posee una institución carcelaria*”. Extraído de:<http://www.presidencia.gub.uy/wps/wcm/connect/presidencia/portalpresidencia/comunicacion/comunicacionnoticias/operadores-penitenciarios-nuevas-vacantes> publicado el 25/06/12 recuperado 16/09/12.

laborales, recreativas, apoyo y cumplimiento de actividades vinculadas con el proceso penal, gestión de visita, control de ingreso, traslado, desarticulación de conflictos”⁷.

Este nuevo rol, intermediario entre las personas privadas de libertad, la guardia policial y la institución, sugiere la detección de una necesidad, referida a un nivel distinto de relacionamiento humano basado en las estrategias socio-educativas que brinden una atención personal y de cercanía, lo que refiere a una dimensión del acompañamiento social con sesgo psico-socio-pedagógico.

2.1 Privación de Libertad, Educación y Empleo: El riesgo de una educación remedial

En setiembre de 2012, las autoridades del Ministerio del Interior y el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS) aúnan esfuerzos para alcanzar “acuerdos lo más amplios posible en torno a una estrategia de rehabilitación de las personas privadas de libertad basada en el trabajo y la formación”⁸. De acuerdo a ello, la estrategia parece significar un avance desde una concepción de la Cárcel como Castigo hacia un concepto más amplio que se propone la rehabilitación en base a cinco componentes: trabajo, capacitación, cultura, deporte y recreación⁹.

Sin embargo, al analizar con mayor detalle las concreciones de dicha estrategia, adquieren prioridad el empleo en diversos formatos (cooperativas, trabajos zafrales, etc.), la capacitación laboral y la culminación de los ciclos formales con lo que se configura una visión remedial¹⁰ de la educación en general. Si bien Educación y Trabajo son dimensiones imprescindibles en la mejora de las condiciones de vida dentro y fuera del establecimiento penitenciario, la experiencia demuestra que los tránsitos educativos con este enfoque no logran afectar el sistema de valores propio de la cárcel ni las condiciones de vida al interior de la misma.

Es de suponer que la hipótesis que sustenta la priorización de lo laboral en la estrategia educativa en cárceles en relación a los restantes componentes, se vincula con el imaginario social que ubica al empleo en el camino privilegiado para que las personas gocen de una vida socialmente integrada. Tras esta lógica de razonamiento cabe esperar que al ingresar a cualquier establecimiento carcelario, las personas privadas de libertad no tengan un trabajo.

De acuerdo al Censo Nacional de Reclusos (2010), al ingresar al establecimiento, un 58,5% tenía un trabajo remunerado. Un 30,2% de éstos, eran trabajadores por cuenta propia sin local y un 42,1%, asalariados privados permanentes; 11,3% eran trabajadores zafrales.

Dentro de aquéllos que trabajaban antes del ingreso al establecimiento carcelario, el Censo señala que solo el 28,2% tenía una antigüedad menor a un año; el resto (65,1%) contaba con una antigüedad mayor a un año. Resulta llamativo que el 18,1% de los que trabajaban estuviera en el rango de antigüedad mayor a nueve años.

⁷Extraído de http://archivo.presidencia.gub.uy/sci/decretos/2011/03/cons_min_275.pdf Decreto firmado el 10/03/2011.

⁸Resumen de Prensa. Lanzamiento del Espacio de Diálogo sobre el Empleo y la Formación en el Sistema Penitenciario. Presidencia de la República Oriental del Uruguay – Naciones Unidas Uruguay Unidos en la Acción. 4 de Setiembre de 2012. Torre Ejecutiva. Montevideo. Uruguay.

⁹Discurso pronunciado por el Ministro del Interior, Eduardo Bonomi, durante el “Lanzamiento del espacio de diálogo sobre el empleo y la formación en el Sistema Penitenciario”. 04/09/12. Torre Ejecutiva. Sala de Prensa.

¹⁰La noción de lo educativo aparece como un correctivo de las carencias formativas de los sujetos dejando de lado otros aspectos de los procesos educativos que permitirían otorgar una dimensión de mayor integralidad a las acciones institucionales.

Si bien seguramente se pueda decir mucho acerca de las condiciones de trabajo, estos datos sugieren que la relación supuesta por la institución, entre el empleo y la conducta delictiva es, por lo menos no-lineal. A pesar de que las autoridades del Sistema Penitenciario sostengan una visión que es posible identificar como optimista sobre los efectos del empleo en la rehabilitación, lo cierto es que en un porcentaje significativo, el empleo no ha sido un impedimento para que las personas cometan delitos, incluso luego de 9 años de antigüedad.

Estas reflexiones no intentan cuestionar el valor de la actividad laboral y el empleo para la supervivencia material y la integración socio-simbólica (lazo social) de los sujetos dentro y fuera de la cárcel; sin embargo sí busca superar algunos supuestos así como llamar la atención en relación a los énfasis que es necesario otorgar a los procesos socio-educativos al interior de los establecimientos carcelarios.

A pesar de denotar una tendencia mayor hacia la integralidad en el cuidado y atención de las personas privadas de libertad, se detectan discrepancias claves entre estos discursos y las propuestas de acción concretas, dado que hasta el momento los acuerdos de mayor visibilidad, sostenibilidad y respaldo interinstitucional hacen hincapié en dos de las cinco dimensiones mencionadas: el trabajo y en función de ello, la formación orientada al empleo.

Sólo ocasionalmente la construcción de una cárcel prevé espacio físico para “Educación” siendo muy pocos los establecimientos que cuentan con el espacio suficiente para lograr el 100% de inclusión educativa.

De esta manera se atenta contra la posibilidad de ofrecer garantías en torno al Derecho a la Educación ya que no es materialmente posible ofrecer plazas educativo-culturales para todos los privados de libertad, incluso aceptando que se piense únicamente en las propuestas educativas formales que requieren espacios específicos delimitados para funcionar (salones-aula).

Por otra parte, y en relación al lugar remedial de la educación, se priorizan las propuestas formales, respecto a las no formales, por su legitimidad social y académica principalmente. Si bien ello responde a carencias institucionales vinculadas a la ausencia de mecanismos de reconocimiento oficial de los saberes y los aprendizajes que trascienden al sistema penal, la situación redundante en la perpetuación de un imaginario social diferencial en la valoración de las prácticas educativas formales y las no formales, tanto en personal policial como en las personas privadas de libertad.

En el marco de este “contexto” en relación al lugar remedial de lo educativo y ante la carencia de oportunidades reales de participación el sujeto:

1. Tiene que “elegir” entre aspectos de la vida cotidiana que normalmente se dan de manera simultánea en la vida adulta (educarse, trabajar, participar en espacios recreativos, etc.). En relación a esto el Censo Nacional de Reclusos señala que solo un 32,2% participa en actividades laborales, un 27,3% en deporte, un 33,7% en recreación. ¿Qué ocurre con el resto de los privados de libertad en cada área de actividad?
2. La priorización de la oferta educativa no es hecha por los sujetos que participan sino con un criterio jerárquico basado en concepciones y preconcepciones de terceros.

3. No hay plazas disponibles para todos los privados de libertad de una misma UIPPL (unidad de internación).

De esta manera, el sujeto privado de su libertad afronta no sólo la constatación de sus propios niveles de vulnerabilidad sino los grados de violencia implacable de un doble discurso institucional que afirma pretender una rehabilitación y ofrece las peores condiciones para ello; una legislación que propugna un listado de derechos humanos fundamentales que son puestos en cuestión en el día a día de la cárcel y ante la mirada de cada persona privada de libertad.

Parece desatinado esperar un proceso de auto-responsabilización en los sujetos cuando esa filosofía no parece formar parte del hacer cotidiano de la institución que se ocupa de las personas privadas de libertad.

3 Momento Operativo: Hacia un enfoque psico-socio-pedagógico

No sé si el encierro es el camino idóneo para producir cambios; creo que habría que buscar otros mecanismos. (...) A veces no entienden los muchachos que realmente han causado un daño. Después cuando estudian empiezan a entender todo el perjuicio que ocasionan en su medio.
Creo que el estudio es la respuesta clara.

Germán Fliess Maurer
Privado de libertad¹¹

El hombre debe ser sujeto de su propia educación. No puede ser objeto de ella.
Según esto, nadie educa a nadie.

Paulo Freire
Educación y Cambio Social

Se suele utilizar el término “utopías” con cierta carga negativa. En general, los medios de comunicación del mundo académico o intelectual, refuerzan esta visión de la “utopía” como algo inalcanzable, lejano, desproporcionado. Con ello reproducen un uso desacreditado, que de esa palabra hacen, quienes se le oponen, o quienes proponen su innecesidad, o incluso aquellos que pueden darse el “gusto” de vivir sin ellas.

Este trabajo se reserva el derecho de ocupar el lugar de la utopía usando un sustituto menos atemorizante, hermanado a la noción de proyectos. Pichon-Rivière usa el término “esperanza planificada” como horizonte de referencia para pensar acerca de las prácticas y formular hipótesis de trabajo. Sin esperanza no hay futuro.

¹¹“El estudio es el camino idóneo para crear una resocialización plena del preso” Material de estudio de Módulo 1 Postítulo Educación en Contextos de Encierro. Especialista Gladys Blazich.

Con la pretensión de desarrollar un modo de análisis “objetivo”¹² sobre el fin último de las acciones, es posible traducir *operativamente*¹³ el concepto de utopía como aquella expresión del deseo asociada a imágenes culturales e ideales teóricos, un constructo simbólico fundado en la auto-percepción y reflexión personal asentada sobre la experiencia práctica en su interjuego con la dinámica frustración-satisfacción.

Esta noción operativa, no debe ser asumida sólo por quien tiene la tarea de educar, debe ser algo a contagiar, a producir en el sujeto privado de libertad; el trabajo psico-socio-pedagógico en este contexto debe producir el encuentro de sujetos y agentes con la posibilidad, con la esperanza.

“Esperanza activa, que no es pura espera, pues si no sería una esperanza vana, sería pasividad, sería ilusión, dependencia, sería antagónica con el protagonismo. Esta es la esperanza que está ligada a sostener un sueño, y la posibilidad de ese sueño, a los ideales. Esperanza que puede implicar alegría, o también indignación.” (Pampliega de Quiroga; 2001, 11)

La construcción de un proyecto psico-socio-pedagógico pertinente y relevante, adecuado y eficiente, requiere de un agente (educador – psicólogo social, etc.) que trabaje sobre sí mismo, que se interrogue para conocer sus propias *matrices de aprendizaje*, su esquema conceptual, referencial y operativo (ECRO), los orígenes de éstos y sus consecuencias.

De acuerdo al pensamiento de Pichon Rivière (1999), el ECRO es un “conjunto organizado de nociones y conceptos generales, teóricos, referidos a un sector de lo real, (...) que permite una aproximación instrumental al objeto particular concreto” (205). Es un modelo que favorece el aprendizaje y la tarea, el ECRO “nos permite una comprensión *horizontal* (las relaciones sociales, la organización y el sistema social) y *vertical* (el individuo inserto en este sistema) de una sociedad en permanente cambio y los problemas de adaptación o de relación del individuo con su medio” (219).

En tanto instrumento de aproximación a la realidad con fines operativos, el ECRO es un modelo abierto a su propia transformación con lo cual favorece y se alimenta de la autocrítica. Es “un modelo conceptual conformado por esquemas internalizados por el sujeto a lo largo de su vida que permite la organización e interpretación de aquellos procesos elaborados en su interacción con la realidad. Es un instrumento de aprehensión de la realidad” (Ritterstein; 2008, 4).

A partir de lo anteriormente planteado, se intentan describir componentes de un ECRO adecuado para formular y desarrollar acciones psico-socio-pedagógicas en contextos de privación de libertad que será necesariamente una construcción tentativa y provisoria. Requiere seguir siendo elaborada pero permite fundamentar gran parte

¹²“Trabajamos con Pichón el concepto de conciencia crítica en la década del 70, enlazándolo con el criterio de salud mental. La entendimos como una forma de conocimiento, como develamiento. No se trata de una revelación sino de una investigación y de-vela en el sentido que permite levantar el velo que enmascara situaciones que tienen que ser encubiertas o distorsionadas para ser toleradas”. (Pampliega de Quiroga; 2001s, 4)

¹³De acuerdo a los planteos de Pichon-Rivière (1999) es ésta la dimensión principal del quehacer en el campo de la psicología social. (pp205-213).

de las acciones propuestas. Considerando que “la Psicología Social apunta al desarrollo de un ECRO que permita la adaptación activa a la realidad y el cambio” (Ritterstein ; 2008, 4) adquiere mayor sentido y pertinencia este ejercicio expositivo.

3.1 Pilares de la Intervención Integral

A partir de la integración de algunos aportes teóricos, se ensayan elaboraciones conceptuales con orientación técnico-profesional. Los pilares que estructuran la propuesta de intervención integral que se presenta, tienen como foco de reflexión, el relacionamiento entre educadores y aprendientes en un contexto determinado: la cárcel. Se trata de profundizar en las características de este vínculo *en situación*¹⁴.

Para ello, se establecen paralelismos entre el sujeto de la educación y el agente de dichos procesos, en el entendido de que ambos protagonizan una relación educativa de base transformadora y deben proponerse determinados aprendizajes significativos que consolidan la transformación social y política buscada.

Parece atinado establecer ciertas puntualizaciones en torno a la expresión “dimensión política” inherente a toda práctica social, como el carácter que adquiere una actividad que tiende a su colectivización cuando es reflexiva y deliberada y que tiene por objeto la institución de la sociedad, es decir, el conjunto de lo instituido (Castoriadis; 1990, 81).

En el campo de la educación de adultos se suelen utilizar los cuatro pilares propuestos por Jacques Delors (Informe UNESCO) a la hora de analizar los principales saberes a promover. Estos pilares son: **Saber Conocer, Saber Hacer, Saber Ser y Saber Convivir**. Más adelante se detalla el alcance de cada uno y se buscará la conexión de éstos con el “Aprender a Aprender” como camino privilegiado para el “Saber Dialogar”. El diálogo es básico en la construcción de ciudadanía.

Integrando estos aportes a otros de relevancia teórica para nuestro medio, las reflexiones de José Luis Rebellato sobre los alcances de Ser Sujeto en tanto resultado de un proceso de transformación y construcción, vienen a enriquecer y nutrir de intencionalidad crítica aquellos pilares. De esta manera, las respuestas que ofrece Rebellato ante la pregunta “¿qué es ser sujeto?” ofrecen nuevos contenidos a los planteos de Delors.

Asimismo, complejizando la integración conceptual se incluye el aporte de otros dos autores. Por un lado, las propuestas de Pichon-Rivière en torno al proceso de aprendizaje y su búsqueda de apropiación activa de la realidad a fin de transformarla.

Por otro lado, los planteos de Paulo Freire en torno al rol de la educación en los procesos de cambio social. De esta manera se conforma un cuadro que permite sintetizar las coordenadas orientadoras de una práctica problemática por su complejidad y problematizadora por su intencionalidad.

¹⁴“El concepto de situación es importante porque connota las modificaciones en que el medio es el agente en tanto que el concepto de conducta connota las modificaciones en que la personalidad es el agente” (Pichon-Rivière; 2002, p 61).

Cuadro 1 ¹⁵

Propósitos	- Delors Pilares de la Educación	Rebellato ¿qué es ser sujeto?	Pichón Riviere Esperanza planificada	Freire Pedagogía de la liberación	Apuestas Mutuas
Centralidad	Agente	Sujeto	Grupo operativo	Diálogo	Transformación social
Aprendizaje a lo largo de la vida	Saber Conocer: Dominar la manera en que se aprende y los espacios en donde ello se <u>obtien</u>	Ser Sujeto es Poder Elegir	Pedagogía del emergente	Pedagogía de la pregunta	Aprender Cosas Nuevas
	Saber Hacer: La aplicación del conocimiento adquirido	Ser Sujeto es Ser Autónomo	Crítica a la vida cotidiana	Cambio	Participar
Construcción de Ciudadanía	Saber Convivir: Relación con "el otro"	Ser Sujeto es formar parte de comunidades y tradiciones dialógicas	Ser con otros (vínculo)	Relación Sujeto-Mundo	Respetar los derechos
	Saber Ser: Tener convicciones y ser coherente con ellas	Ser Sujeto es vivir la experiencia de la contradicción (yo múltiple)	<u>Enseñaje</u>	Reflexión- Acción	Expresar

La educación crítica en cárceles desde una perspectiva de la psicología social puede pensarse como una práctica organizada en torno a cuatro áreas de aprendizajes fundamentales (campos de saber) cuyo propósito directriz se vincula a la transformación social y cultural en los modos de producción de subjetividad cotidiana que afectan a los sujetos con los que se desarrolla la intervención. El centro del fenómeno educativo puede encontrarse en su potencial como herramienta generadora de cambios de orden socio-cultural, en la producción de visibilidad sobre los fenómenos que condicionan la vida cotidiana.

Estos cuatro pilares se agrupan en dos grandes áreas de trabajo como señala la columna izquierda: la promoción del *aprendizaje a lo largo de la vida* como mecanismo base en la relación con el mundo y la *construcción de ciudadanía* en tanto estrategia de convivencia social.

De este modo, aprendizaje y ciudadanía son aspectos indisolubles en la práctica y su planteo por separado es útil únicamente a los fines expositivos.

En términos generales, las líneas punteadas del cuadro 1 se explican en tanto sugieren una permeabilidad entre todos los elementos dispuestos en él. Esta propuesta solo intenta ofrecer un modo perfectible de comprender las acciones educativas en cárceles con la finalidad de transformar sus efectos en la subjetividad.

El sujeto que aprende (conocer y aprender cosas nuevas) y hace (participa, cambia) es entendido como un emergente situacional y por medio de sus experiencias puede desarrollar una actitud abierta ante el aprendizaje, en un tiempo y en un

¹⁵Cuadro de elaboración propia.

contexto determinado; por otro lado, él es sujeto social en la medida en que convive con otros, a los que respeta y con los que se expresa, y con los cuales, de ese modo, construye ciudadanía.

A los efectos de profundizar en la descripción, y en referencia al cuadro 1, el aprendizaje a lo largo de la vida supone promover saberes de distinto tipo; aquellos vinculados al **conocer** y el **hacer** que promueven la construcción de **autonomía** a partir de instalar la posibilidad de **elegir** y experimentar cada día, diversos contenidos y caminos de aprendizaje.

El aprendizaje de **cosas nuevas** y la **participación** constituyen apuestas mutuas. Es parte del contrato inicial del vínculo educativo asumir una direccionalidad del proceso y las responsabilidades mutuas en el mismo. La posibilidad de instalar espacios de evaluación periódicos, donde el sujeto pueda ir monitoreando sus propios avances en relación a los objetivos que se propone, no sólo cristaliza los aprendizajes realizados sino que permite aprender a construir nuevos horizontes, así como una mayor flexibilidad vital para la convivencia ciudadana.

“La situación central a evaluar y en la que convergen los distintos vectores de análisis es la actitud ante el cambio, que se modifica en términos de incremento o resolución de los miedos básicos, generadores de estereotipos” (Pichon-Rivière, 1999, p213)

El agente desarrolla su intervención considerando el interés y las necesidades sentidas por los sujetos que integran el vínculo educativo. En este sentido, el agente instrumentará su rol en base a una pedagogía de la **pregunta** y de la lectura de los **emergentes situacionales** porque si bien es necesario planificar cada encuentro de trabajo, es en el diálogo espontáneo y descontracturado donde se genera el vínculo de confianza básica en la propuesta pedagógica que catapultará el proceso de mutua transformación. En este sentido se desarrolla, más adelante, la noción de Pedagogía del Eslabón.

En lo que refiere a la construcción de ciudadanía, se identifican el **saber ser** y **saber convivir** como parte, sobre todo, de la impronta del agente educativo o coordinador que tiene su contracara en los aprendizajes que requieren realizar los sujetos para formar parte de colectivos y comunidades. La subjetividad ciudadana se conforma a partir de **expresar** las propias opiniones y puntos de vista, así como **respetar los derechos** a expresar por parte de los otros. En este sentido, el espacio psicológico, social y educativo que conforman agente y sujeto, debe permitir el ejercicio real de la democracia.

Aprender cosas nuevas, participar, respetar y expresar, en tanto apuestas o desafíos mutuos, en el marco de una relación educativa, materializan los cuatro pilares de la educación citados al inicio de este apartado, ubicándose también como posibles indicadores de calidad o vectores de evaluación, en relación a las propuestas educativas.

Cuatro apuestas de todo vínculo educativo que se pretenda crítico y transformador. Están estrechamente asociados al concepto de *aprender a aprender*, que prioriza más

que una referencia de contenidos específicos o valores culturales determinados, la promoción de una nueva actitud ante la vida cotidiana que modificará *de suyo* el modo en que cada sujeto recibe información de su entorno y la forma en que éste reaccionará a él.

De esta manera, quizá breve, se delinea un mapa conceptual y referencial del proceso psico-pedagógico involucrado en la intervención psico-socio-educativa que tiene una fuerte impronta política, de crítica y lectura problematizadora del presente, de la situación que da marco a este sujeto definido a partir de una privación para arribar a un sujeto posible, un sujeto futuro que se construye a sí mismo en el día a día.

“Aprender es realizar una lectura de la realidad, lectura coherente, no aceptación acrítica de normas y valores. Por el contrario, apuntamos a una lectura que implique capacidad de evaluación y creatividad (transformación de lo real)” (Pichon-Rivière; 1999, 209)

En este sentido es que se comprende la necesidad del agente-coordinador de trabajar con los sujetos en la redefinición de distintos **proyectos de vida**, no únicos ni rígidos, sino proyectos que despierten y potencien la riqueza simbólica, cultural y social de todo ser humano y que en el acierto o en el error no hagan más que aportar razones para seguir viviendo en libertad. Esto es parte de una construcción de ciudadanía entre rejas que permita escapar a las lógicas de reproducción del encierro.

Cada Unidad de Internación (cárcel) en sí misma es concebida como espacio de intervención psico-socio-pedagógica, descentrándolo de su rol estrictamente punitivo. Esto supone el desarrollo de acciones planificadas conjuntamente, interdisciplinariamente entre distintos espacios de trabajo y actores con el propósito de arribar a un fin común. De este modo la construcción de *un “Proyecto de Centro”* se erige desde la base que está conformada por cada uno de los sujetos privados de libertad que convive en ese centro. Esta lógica de intervención requiere de la participación de todos los actores responsables: docentes, guardias, operadores, directores, ppl, etc. de modo de construir condiciones de posibilidad para el desarrollo de una nueva perspectiva en torno de las cárceles.

“Es preciso educar a todo el sistema carcelario para que sea posible la existencia de una educación resocializadora dentro de los presidios, cumpliendo de esa forma con los objetivos sociales en relación al preso” (Pereira, 2011, 48). Al margen de que no existe acuerdo en el uso del término resocialización como una misión legítima para la intervención que se propone, resulta de sumo interés la necesidad planteada por el autor, de un cambio a nivel de todo el sistema carcelario.

“la educación debe devolver a las personas presas la ciudadanía perdida, la dignidad de volver a ser visto de “igual a igual” ante la sociedad (...) Necesita ser un proceso educativo capaz de motivar a esas personas al punto de ver en la educación una posibilidad de emancipación en la condición de encarceladas” (Pereira, 2011,45)

Sujetos, agentes y vínculo educativo: la responsabilidad de ser con otros

Uno de los aspectos centrales en este propósito de construcción de acciones psico-socio-pedagógicas se refiere al **rol del agente** en el espacio de trabajo. El

mismo refiere a un importante nivel de acompañamiento psico-socio-educativo que equivale al rol de Coordinador propuesta por Pichon-Rivière (1999, 212) cuya tarea consiste en orientar y nutrir el proceso de reflexión sobre sí (individual, grupal, institucional). El autor refiere el término *co-pensar* para este nivel de acompañamiento en el análisis de lo cotidiano.

Se ha mencionado ya que esta lógica de intervención se basa en la pretensión de promover aprendizajes a ambos lados de la relación psico-socio-educativa. Mientras el educador conserve la capacidad de aprender (inquietud de sí) existen condiciones para promover el aprendizaje en los sujetos de su acción. Se trata de lo que Pichon-Rivière denomina *enseñaje*.

El vocablo *enseñaje* sintetiza la importancia del aprendizaje permanente en quien tiene la tarea de enseñar pero también en cuánto enseña quien ocupa el lugar de aprendiente. Esta perspectiva achica las distancias simbólicas y sociales entre los dos integrantes del vínculo educativo. El lugar del agente imprime una intencionalidad de aprendizaje determinada a las estrategias de acercamiento y de trabajo con los sujetos, siendo ésta su mayor responsabilidad y la razón principal de la asimetría fundante del vínculo educativo. La noción del

“... aprendizaje como praxis, como relación dialéctica, nos lleva necesariamente a postular que el enseñar y el aprender constituyen una unidad, que deben darse como proceso unitario, como continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en la cual el rol docente y el rol alumno son funcionales y complementarios” (Pichon-Rivière; 1999, 209)

Se requiere entonces, un educador-agente que siempre aprende en el mismo sentido en que se afirma la importancia de que el aprendiente sepa que puede aprender. Ambos ocupan sus roles de manera alternada y dialógica, ambos conforman una unidad dialéctica.

Por este motivo, las críticas de Paulo Freire a una educación bancaria donde el docente ocupa el lugar de un *expert* vuelven inconciliables aquella educación con esta mirada sobre lo educativo. La verticalidad en el vínculo educativo obtura el aprendizaje limitando su potencial transformador a simple memorialización.

La toma de conciencia de la propia necesidad de aprender (sujeto), de comprender y saber, funda el vínculo con la realidad y entabla a su vez, un vínculo educativo con un agente, basado en la dinámica enseñanza-aprendizaje. En tanto experiencia sostenida en el tiempo, el aprendizaje tiende a instalar una actitud de apertura al diálogo con la realidad, apertura a la transformación (transformar y ser transformado) ya sea por la experiencia en sí y por el otro. Asimismo, las sucesivas experiencias gratificantes promueven de suyo una mayor participación.

A la hora de referir al vínculo, se toma como referencia la concepción pichoniana de vínculo externo puesto que “el vínculo es siempre un vínculo social, aunque sea con una persona; a través de la relación con esa persona se repite una historia de vínculos determinados en un tiempo y en espacios determinados” (Pichon-Rivière; 2002, 47).

Un proceso educativo orientado al desarrollo personal desde una perspectiva integral, debe partir necesariamente de tomar en cuenta estas nociones para arribar a un orden psico-socio-cultural de transformaciones que trascienden al sujeto y abarcan a otros (familia, grupo, comunidad). Es por tanto de impacto político porque involucra un cambio de lugar en el entramado social y simbólico. Ese es el fin último de la educación, distribuir la herencia cultural, promoviendo el efecto anti-destino en la cotidianidad de los sujetos más vulnerados.

Los discursos oficiales acerca de la educación en cárceles provienen, como se ha sugerido ya, de una estrecha asociación con el castigo y la seguridad y piensan en la educación como un modo de mantener a los presos ocupados, mejorar su calidad de vida o capacitarlos para el mundo del trabajo. (Acín, 2009; Gabito, 2014)

En orden a clarificar el sentido del término educación quizá sea necesario expresar que la misma se concibe teniendo en cuenta que una de “las principales funciones de la educación [es] construir una oferta de filiación simbólica del sujeto que nos hace miembros del mundo y nos permite reconocer al otro como semejante” (Acín; 2009, 13). La construcción de esta filiación con el mundo exigirá poner en el centro del análisis crítico el vínculo del sujeto con el mundo a los efectos de construir nuevos modos de estar-en-ese-mundo.

Antes que rehabilitar, re-educar, resocializar se trata de reducir el grado de vulnerabilidad que experimenta el sujeto, reducir la distancia entre mundos culturales diferentes. “Educar es la responsabilidad de la construcción de una oferta de filiación simbólica del sujeto que posibilita la inscripción del nuevo o del recién llegado en el territorio de lo común, del espacio público” (Acín; 2009, 3). En palabras de Rebellato (2000), se trata de construir un mundo donde quepan otros mundos.

Si es necesario usar el prefijo Re, en torno a la finalidad de los procesos de privación de libertad, quizá sea para Re-establecer el lazo social roto o ausente, Re-construir una porción de la trama que requiere ese sujeto para sostenerse, interrumpiendo las lógicas que explican su necesidad de volver a cometer un delito.

En este sentido, es posible referir al concepto general de Responsabilidad en tanto alude a un “nosotros” como sociedad y como Estado; a la responsabilidad humana y social de cumplir con los Derechos Humanos, la responsabilidad de ocuparse de aquellos que no soportaron el peso de la ley.

Proponer una intervención psico-pedagógica integral en cárceles con la pretensión de reducir la reincidencia, busca responder a la pregunta de ¿Por qué no fue suficiente una vez?. Considerando los efectos que produce en el sujeto y en la construcción de la subjetividad, la experiencia de privación de libertad, es posible sospechar que es ella, la lógica bajo la cual tiene lugar la privación de libertad, la que produce *per se* la reincidencia que la institución pretende evitar. Es un efecto iatrogénico emergente del funcionamiento institucional. El sentido de responsabilidad entonces, se fortalece.

Responsabilidad también por parte del agente, que se traduce en asumir su tarea de modo comprometido. Y Responsabilidad en el sujeto como señal de respeto a sí mismo, a las decisiones propias y a su necesidad de cambiar.

“El hombre es un ser de raíces tempo-espaciales. (...) Cuanto más sea llevado a reflexionar sobre su situacionalidad, sobre su enraizamiento temporo-espacial, mas “emergerá” de ella concientemente “cargado” de compromiso con su realidad” (Freire; 1987, 61)

Resulta imperioso considerar estrategias educativas que instalen formas de interrogación y cuestionamiento en los sujetos sobre sí mismos y ante la realidad social compartida, develando con ellos los modos en que se produce subjetividad, apostando a la construcción de alternativas tanto en relación a la privación de libertad como al propio delito u otros aspectos de la vida que sean de interés para los sujetos.

Metodología: el trabajo en distintos niveles

El espacio psico-socio-educativo que da marco al vínculo educativo y que es definido a su vez por éste, debe tener objetivos claros y comunicables, ante todo flexibles de manera que puedan integrar ideas, percepciones e intereses de los sujetos que participan. Debe contar con una planificación flexible y abierta.

Considerando que toda planificación es una respuesta ante una serie de inquietudes sobre las que se quiere trabajar pedagógicamente, cabe considerar que “la respuesta/propuesta tiene una intencionalidad educativa en la medida que se construye para generar determinados efectos en el participante: nuevos conocimientos, habilidades, actitudes, valores, ideas, vínculos, sentimientos” (Camors, 2009). Algo de esto fue planteado anteriormente en referencia al cuadro 1.

La pretensión de generar un conciencia renovada sobre la vida cotidiana, que tenga un carácter crítico y transformador debe abogar por construir una nueva forma de “vincularse con la realidad, una forma de conocimiento, una forma de aprendizaje que implica la superación de ilusiones acerca de la propia situación, como sujeto, como grupo, como comunidad, y que significa un hacer que modifique situaciones que necesitan de la ilusión o de la ficción para ser toleradas” (Arito; 2000, 27)

En lo que refiere a la actitud ante el aprendizaje, una actitud de permanente apertura al aprendizaje y de búsqueda activa de lo nuevo, el sustrato esencial para el cambio debido a que permite al sujeto relacionarse de un modo distinto con lo desconocidos. Vivir sin miedo a cambiar.

A pesar de que puede deducirse de lo dicho hasta el momento, cabe hacer énfasis en algunos elementos metodológicos que hacen confluir la educación y la psicología de un modo que sólo la psicología social puede desarrollar.

Se propone un trabajo a tres niveles que sostiene diálogo con interlocutores definidos. En primer lugar, clarificando los niveles de intervención se identifica lo institucional; que no se ciñe únicamente a la cárcel sino al vínculo de ésta con su entorno: familias, barrio, territorio geográfico, país.

La transformación de los imaginarios en relación al sujeto privado de libertad y a la efectividad de las prisiones requieren un nivel de atención técnico-profesional específico. Se propone esencialmente la construcción de un vínculo Adentro-Afuera centrado en la explicitación, colectivización y difusión de acciones; la promoción de encuentros deportivos, sociales y culturales; visitas de diversas instituciones al interior de las cárceles; promover la situación de diálogo de la institución con el entorno puesto que es el primer diálogo que habilitará muchos otros en diferentes sentidos (al interior, transversalmente, con otros establecimientos, etc.)

Estas acciones tenderán a afectar la visión social acerca del encarcelamiento. Es de especial importancia lograr la promoción de la voz y la opinión de las personas privadas de libertad¹⁶ acerca de distintos aspectos de la vida intra y extramuros, lo cual permitiría nuevamente utilizar la experiencia de vida como fuente de aprendizajes.

Por otro lado la construcción de escenarios de debate en torno a temas de Agenda Pública (imputabilidad, adicciones, violencia doméstica, medidas alternativas, etc). Esta línea de acción tendería a generar nuevos elementos de orden cultural en torno al lugar que la institución carcelaria ocupa en la sociedad, asumiendo la responsabilidad de aprender sobre la experiencia¹⁷ y otorgando al mismo tiempo, la posibilidad de una redefinición en los lugares sociales para quienes se encuentran en un proceso de reformulación de sí mismos. Si no se consigue modificar la cultura extramuros, los logros intramuros serán siempre parciales.

En segundo lugar, se propone el trabajo a nivel de la *Organización y el Personal Penitenciario*: policías, operadores, directores, subdirectores, profesionales, etc. Se requiere construir una mirada unificada, no única acerca del horizonte común (Proyecto de Centro) así como promover espacios de coordinación puntuales tanto para el desarrollo de actividades comunes, como para el seguimiento de situaciones concretas. Únicamente el trabajo horizontal y en equipo con el personal penitenciario permitirá afectar los modos de organización cotidiana.

Por último y quizá aquel nivel al que más se ha enfocado el presente documento, se refiere al trabajo con la privación de libertad en tanto situación y los sujetos privados de libertad o mejor dicho, al trabajo con personas privadas de libertad con el propósito de reducir las condiciones de vulnerabilidad psico-socio-cultural.

En lo que refiere a herramientas metodológicas, es posible identificar como se ha dicho, el **diálogo** horizontal como estrategia privilegiada en el desarrollo del vínculo. El diálogo oficia como herramienta que promueve la comunicación interpersonal, la expresión de ideas y el aprendizaje intersubjetivo. En el marco del trabajo grupal el diálogo hace circular el poder.

Un sujeto que dialoga con su entorno, con las generaciones precedentes, con las nuevas exigencias, es un sujeto que puede hacer frente críticamente, a las demandas

¹⁶Se resalta la experiencia de la Dirección de Cultura (MEC) con la publicación de "Leerlo no es Vivirlo. Textos escritos por internos de cárceles uruguayas". Experiencias de esta índole colaboran en la reformulación del imaginario social en y sobre las personas privadas de libertad.

¹⁷Las personas privadas de libertad tienen una experiencia de vida desde la cuál es posible aportar a la comprensión social de los temas de seguridad, educación, trabajo, etc.

de adaptación permanente que caracterizan a las sociedades actuales. Se trata en definitiva, de construir otros modos de relacionamiento que en su re-definición habiliten el ejercicio del cuestionamiento de lo cotidiano y promuevan la transformación social como parte constitutiva de la vida en sociedad.

El diálogo es fuente y motor de la integración social y resume una gran intencionalidad del aprendizaje a lo largo de la vida. El diálogo humano y social, en su definición concreta de intercambio cotidiano entre personas, es una herramienta esencial para la convivencia y la vida en general. Pero también el diálogo es un modo de relación con la propia realidad, acorde a las exigencias de este tiempo: diálogo con la información, con el pasado, con el futuro, con otros, con las tensiones, con el vacío, con los saberes, etc.

En una situación de diálogo, los interlocutores se comunican con la intención de expresar y participar, respetando las opiniones de todos, especialmente las contrapuestas, para arribar conjuntamente a nuevos aprendizajes que les permitan hacer aquello que inicialmente no se sentían capaces de hacer. ¿No es éste el sentido preciso que tienen los espacios educativos, culturales y sociales dirigidos a personas jóvenes y adultas?

“El diálogo como crecimiento personal y relación con los demás. El diálogo es necesario para vivir como personas, para vivir con otras personas, para convivir. Es un elemento básico en el crecimiento personal y de relación, también es imprescindible en los procesos democráticos, intercambios culturales, problemas ocasionados por la globalización y la pluralidad de culturas. La plenitud del diálogo se consigue al conversar auténticamente para mostrar lo que se piensa y siente, y se respeta lo que el otro siente y dice, para aprender y pactar lo conveniente aunque no coincida siempre con lo que interesa de una forma particular.(...) el saber dialogar es una capacidad básica para todo ser humano y (...) precisa de un aprendizaje. (Capdevila, Sanz; 2009,94)

En este sentido, uno de los aprendizajes principales en un proceso psico-pedagógico puede identificarse como **“Saber Dialogar”**. Los aprendizajes que conforman el saber dialogar son la base para una convivencia social inclusiva, que fortalece el lugar del sujeto en una trama social más amplia.

Por este motivo se requiere la identificación de aquellos obstáculos vinculados a la cultura institucional, pero también construir en/con los sujetos la percepción de que la participación y el aprendizaje son mecanismos reales de transformación social. Esto implica la defensa y exige la construcción de espacios de trabajo que instalen el ejercicio ciudadano, creando un cambio cultural profundo mediante la acción cotidiana. Esto apela al valor del aprendizaje por medio de la experiencia (aprender haciendo).

El cuadro 1 pone de manifiesto la importancia de la educación como marco para la participación y del aprendizaje como medio para construir ciudadanías. Por este motivo, las políticas, programas y proyectos que generen intervenciones psico-socio-educativas en cárceles deberían ser capaces de desplegar, en su articulación, una variada oferta social, educativa y cultural que garantice a los sujetos la posibilidad de ejercer sus derechos ciudadanos: elegir, expresar, aprender y construir mediante la experiencia otros modos de subjetividad.

En este sentido, las prácticas de educación crítica con personas jóvenes y adultas pueden ser definidas desde una concepción que trascienda las dicotomías institucionales, teóricas y políticas, arribando a concepciones que vinculen la educación al desarrollo de *intervenciones socio-educativas integrales*. “Se trata de un proceso de interferencia e influencia [pedagógica y política] que persigue la transformación educativa y social orientada hacia la construcción de realidades que procuren la autorrealización colectiva”. (Capdevila, Sanz; 2009,57).

Uno de los mayores desafíos que inciden en la práctica educativa en cárceles es la posibilidad de conformar grupos. La dinámica cotidiana, el reducido número de plazas disponibles, la relación de subordinación entre seguridad y educación, la imprevisibilidad de las condenas, entre otros motivos, atenta contra la conformación de grupos.

Esto ha sido una constatación propia luego de cinco años de desarrollo de actividades educativas en contextos de encierro y uno de los obstáculos pedagógicos más desafiantes para técnicos, docentes y educadores. Considerando el anclaje que ofrece la grupalidad para el desarrollo de estrategias pedagógicas, la metodología requiere planificarse en una lógica eslabonada que permita afrontar esta ausencia y al mismo tiempo, propender a incorporar la técnica de Grupos Operativos a modo de transformar progresivamente la cotidianeidad del encierro.

Implica trabajar en el aquí y ahora, con el agrupamiento presente, sin dejar de lado el mañana con el agrupamiento posible. Se ha denominado (experiencia laboral propia) a esta mirada sobre lo educativo como Pedagogía del Eslabón.

La misma apuesta a la construcción de memoria y se basa en la recuperación colectiva de lo vivido mediante el diálogo, mecanismo y herramienta fundamental de la educación de adultos.

El eslabón (experiencia concreta presente) aporta fortaleza y continuidad en sí mismo, pero adquiere mayor significatividad en la multiplicación; solo así prestan sentido a una “cadena” cuya metáfora está en la fuerza que imprime más que en el encierro. El sentido del eslabón es unir, y se materializa en la presencia de los sujetos que asisten a cada encuentro más que en la figura de un grupo estable. El eslabón es uno y construye cadena cuando encuentra y se une a otros. Resulta fundamental la presencia estable del agente, que es ante todo, un lugar: rol de eslabonamiento.

El trabajo educativo en cárceles requiere así, el despliegue de propuestas metodológicas eslabonadas, que empiecen y terminen en cada jornada y tengan un sentido con las posteriores y con las precedentes, es decir construir un proceso de manera flexible pero notoria, explícita, cuestionable que articule la continuidad-discontinuidad y se apoye en las presencias emergentes.

En este proceso, el sujeto pedagógico ocupa un lugar central porque si bien la educación y la cultura promueven aprendizajes, éstos dependen de los sujetos.

Asumir una visión de la educación centrada en el sujeto que aprende, requiere el desarrollo de la flexibilidad como criterio de elaboración de estrategias, como método;

ser flexible implica una revisión permanente de los emergentes y la horizontalidad como base del vínculo de trabajo.

Como base del encuadre pedagógico, se explicitan objetivos, expectativas, se confiesa el motivo de cada presencia. Implica desarrollar personalmente y compartir la propia visión sobre una finalidad de la educación que no es ya el saber en sí sino que busca “aprender de sí”, “aprender a aprender”.

En relación al modo en que la institución dispone la cotidianeidad; la *transversalidad* como enfoque técnico en la planificación de acciones educativo-culturales acercan el horizonte de la *Integralidad* como política de convivencia¹⁸. A la luz de los principios establecidos en la propia LGE N°18437, Integralidad - Transversalidad aparece como un par in-disociado en el proceso de respuesta política e institucional ante necesidades sociales y colectivas de los sujetos.

De este modo la transversalidad y la integralidad no son solamente pilares en una estrategia de gestión sino un elemento técnico-pedagógico para trabajar en la consecución de impactos significativos mediante la educación de personas jóvenes y adultas que atraviesan una condición de privación de su libertad.

Puede ser de máxima utilidad considerar los criterios denominados 4 A: Accesibilidad, Asequibilidad, Adaptabilidad, Aceptabilidad a la hora de pensar en el desarrollo de la propuesta en general¹⁹.

Estos criterios fueron aprobados en 1966 en el marco de la formulación del Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales y han ofrecido un mecanismo para evaluar el cumplimiento de dichos derechos así como identificar “buenas prácticas” en distintos ámbitos.

Por su vinculación con el tema quizá puedan aportar insumos para considerar los niveles de acierto en relación al diseño de la propuesta (Accesibilidad, Adaptabilidad) así como la capacidad de las acciones de llegar a los sujetos (Asequibilidad, Aceptabilidad).

Asequibilidad refiere básicamente a que haya disponibilidad de propuestas y Accesibilidad a que las mismas sean accesibles en todos los niveles (física, pedagógica, intelectual, cultural, etc.). Adaptabilidad refiere a la importancia de que las propuestas se adapten a los contextos y las necesidades de los sujetos (en el sentido más amplio del término) y en lo que refiere a la Aceptabilidad, ésta se refiere a la pertinencia y relevancia de la propuesta dado que permite saber en qué medida los sujetos la aceptan (¿sabe dar respuesta a las necesidades?).

¹⁸Dentro de los aspectos que hacen a la integralidad se incluye el desarrollo de una perspectiva de género, de responsabilidad ambiental y una necesaria mirada intergeneracional en un país envejecido como punto de partida de toda propuesta educativa que pretenda llevar adelante transformaciones de orden cultural y social en la sociedad.

¹⁹El criterio de las 4 A ofrece otras herramientas para la planificación de política educativa que debe ofrecerse considerando su Accesibilidad, Asequibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad. Ver Rosa María Torres en: **Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas**. III Educación no Formal. Una oportunidad para aprender. Ministerio de Educación y Cultura, Dirección de Educación (2009). p165

Por último, a modo de síntesis de este trabajo, desde la perspectiva psico-socio-pedagógica de educación y cambio social para el contexto de privación de libertad, es posible agregar que se ha pretendido dar contenido a un modo de trabajo que promueve el desarrollo de una lectura crítica en torno a la construcción cotidiana de reflexiones y aprendizajes; una lectura de la vida cotidiana que es necesariamente eco-política ya que apuesta a identificar procesos de ***invisibilización social*** que son producto de aquellas dinámicas de ***inclusión por exclusión*** (Foucault; 1980, 128) que operan y dan forma al sistema social en su conjunto. La lectura crítica, política, es antes que un objetivo, un componente esencial de la metodología en toda educación que busque problematizar la realidad aprendiendo por medio de la propia experiencia.

Bibliografía

Acin, A. (2009). "Educación de Adultos en Cárceles: Aproximando algunos sentidos". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Año 31, N° 2. Julio-diciembre. Michoacán, México: CREFAL.

Arbesún, R. (2011). *Encierro y Prisión: La fiesta punitiva de una República que decrece*. (Tesis de Maestría en Psicología Social). Premio de Facultad de Psicología - UdelaR. Montevideo.

Arias, A.; Morales, M. (Coord.) (2011). *Aportes para una Matriz Socio-educativa integral referida a las personas privadas de libertad y su entorno*. Montevideo: Fundación Entre Todos- Konrad Adenauer Stiftung

Arito, S. (2000). "Cuestión Social y Salud Mental: Una relación implicada en la intervención profesional". *Revista de Trabajo Social Utopías*. Año 5, Número 8, diciembre. Entre Ríos, Argentina: UNER

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

Banchero, P (2014) "Educación de jóvenes y adultos: aportes a la pedagogía social". *Revista Enfoques* N° 5, 59-71. Montevideo: AENF – DE – MEC.

Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente: colección de ensayos en antropología, psiquiatría, evolución y epistemología*. Argentina: Ed. Lohlé-Lumen.

Blazich, G. (2007). "La Educación en Contextos de Encierro". *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 44, 53-60. Madrid: OEI.

Bourdieu, P. (1997) *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Camors, J. (2009). "Educación No Formal Política educativa del MEC 2005-2009". En Morales, M. (Comp) (2013) *Educación no formal: lugar de conocimientos. Selección de textos*. Montevideo: AENF – MEC.

Comisión de Apoyo a la Educación en Cárceles (2010). *La Educación en Cárceles del Uruguay. Balance y Perspectivas*. Montevideo: Autor.

Capdevila, M.L; Sanz, M.A (Coords) (2009). *Intervención en Pedagogía Social. Espacios y Metodologías*. España: NARCEA – UNED.

Castoriadis, C. (1990). *El Mundo Fragmentado*. Montevideo: Ed. Nordan.

Cocco, A; Machado, R. (2011) "Educación en Contextos Penitenciarios". *Revista N°1 de Educación de Jóvenes y Adultos Intersecciones*. Montevideo: DSEA- ANEP- CODICEN.

Delors, J (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Paris: UNESCO.

Díaz Molina, M. (2014). "Situación del sistema carcelario de Uruguay. Un desafío constante". En: Díaz Molina, M; Rama, (Ed). *La reinserción y la rehabilitación social en la cárcel uruguaya*. Montevideo: UDE.

Freire, P. (1987). *Educación y Cambio*. 4ª Edición. Bs. As: Ed Búsqueda

- Foucault, M. (1980) *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Garcé, A. (2014). “Las cárceles del bicentenario: del orgullo a la crisis; bases para la refundación penitenciaria”. En: Díaz Molina, M; Rama, C. (Ed). *La reinserción y la rehabilitación social en la cárcel uruguaya*. Montevideo: UDE.
- Gabito, F. (2014) “La educación con énfasis en valores. Un estudio de caso: Cárcel Modelo 'Punta de Rieles'”. En: Díaz Molina, M; Rama, C. (Ed). *La reinserción y la rehabilitación social en la cárcel uruguaya*. Montevideo: UDE.
- Giorgi, V. (2006). “Construcción de subjetividad en la exclusión”. En: Seminario *Drogas y Exclusión Social*. Encare - RIOD, Nodo sur. Montevideo: Atlántica.
- Goffman, E. (1961). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu
- Goffman, E. (1993) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gutiérrez-Vazquez, JM. (2006). “Crimen y Castigo: ¿Labor de policía o territorio de filósofos, sociólogos, políticos y educadores?” *Revista Decisio: Saberes para la Acción en Educación de Adultos. Educación de Adultos en Reclusión*. Mayo-Agosto, N° 14. México: CREFAL.
- Instituto Nacional de Rehabilitación – Ministerio de Educación y Cultura. (2014) *Sujetos al Cambio. Ensayos sobre la intervención y gestión educativo-cultural en contexto de encierro*. Montevideo: Autor.
- Juanche, A; Palummo, J (Coord). (2012). *Hacia una política de estado en privación de libertad. Diálogo, recomendaciones y propuestas*. Montevideo. Uruguay: SERPAJ - UE.
- Kouyoumdjian, L; Poblet, M. (2010). “Un punto de fuga: La educación en cárceles, aportes desde el Trabajo Social”. *Revista de Trabajo Social*, Año 3, N°4, 220-257. diciembre. Tandil: FCH – UNCPBA.
- Ley General de Educación N° 18437. ROU (2008).
- Ministerio del Interior (2010). *Informe de Gestión*. Memoria Anual. Marzo – Diciembre Montevideo, Uruguay.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Educación y Salud: algunas reflexiones sobre las consecuencias del encierro*. (1ª Ed). Argentina: Autor
- Moreira, L. (2011). *Una mirada hacia la educación en cárceles. Programa Aprender Siempre*. Revista de Educación No Formal. *Enfoques*. N°2 – julio. Montevideo: Área de Educación No Formal. Dirección de Educación. Ministerio de Educación y Cultura.
- Pampliega De Quiroga, A. (2001). “El universo compartido de Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière”. *Suplemento de Página 12*, julio. Buenos Aires: Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo.
- Pereira, A. (2011). “A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas”. *Revista de Educação Popular*, v. 10, Enero/dic., 38-55. Uberlândia, Brasil: UFU

Pichon-Rivière, E (1999). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires: 29ª Ed. Nueva Visión.

Presidencia de la República Oriental del Uruguay – Naciones Unidas-Uruguay, Unidos en la Acción (2012). “Lanzamiento del Espacio de Diálogo sobre el Empleo y la Formación en el Sistema Penitenciario”. Resumen de Prensa. Montevideo. Uruguay: Torre Ejecutiva.

Primer Censo Nacional de Reclusos. (2010). Montevideo: .UDELAR-FCS.

Proyecto Educativo Individual. (2008). Programa de Estudios y Apoyo Académico. CENFORES-INAU. Recuperado en: www.inau.gub.uy

Rebellato, J.L. (2000) *Ética de la liberación*. Montevideo: Ed. Nordan-Comunidad.

Rangel, H. (2013). “Educación contra Corriente en las Cárceles Latinoamericanas: la enseñanza vs el castigo”. *Revista Educação & Realidade*, 38. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ritterstein, P. (2008). *Aprendizaje y vínculo. Una mirada sobre el aprendizaje: Enrique Pichón Rivière y Paulo Freire*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Equipo de Cátedras del Prof. Ferrarós. Bs. As.: UBA-Fac. Cs. Sociales.

Rodríguez-Barquero, et. al. (2007). “Efecto agudo de una sesión de improvisación teatral y de fútbol sala en el estado de ánimo de adolescentes privados de libertad del centro de formación Zurquí”. En: *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*. Vol 5. Nº1. La Rioja, Argentina: UR

Torres, R. M. (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Síntesis de Reporte Regional. Hamburgo: UNESCO- UILL- INEA..

Varón, X; Ubal, F; Camors, J, (Comp). (2009). *Aportes a las prácticas de Educación no Formal desde la investigación educativa*. Montevideo: MEC – FHCE.

Valdés, R., Pilz, D., Rivero, J., Machado, M. M., Walder, G., Fernández, C.y Capra, M. (2013). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*. UNESCO-OEI.