

Educación y encierro: la construcción de la identidad de estudiantes en cárceles de La Pampa

Vanesa Cabral

Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa

Universidad Nacional de La Pampa

vanesabeatrizcabral@gmail.com

RESUMEN

En este artículo se intenta presentar cómo una persona privada de libertad atraviesa un proceso de construcción de identidad de estudiante en un escenario de tensiones donde se implementan las propuestas educativas en contextos de encierro punitivo; tensiones que se ocasionan por las lógicas diferentes de funcionamiento de cada una de las instituciones involucradas: escuela y cárcel. A su vez, describir las acciones que intervienen en ese proceso, promovándolo o interrumpiéndolo. Conocer cómo el contexto de encierro punitivo refuerza la identidad de preso/a y despersonaliza a los sujetos, despojándolos de su capacidad de raciocinio y libertad de expresión para convertirlos en sujetos incapaces de elegir, sentir y proyectar. Por otro lado, nos encontramos con la escuela pública, que garantiza el derecho a la educación promoviendo la emancipación y empoderamiento de estas personas para habilitar otras oportunidades y re-situarlas política, cultural y socialmente, es decir, dignificar sus vidas y contribuir a la justicia social.

Palabras clave: Educación; Derecho; identidad; estudiante.

Education and confinement: The construction of a student identity in prisons of La Pampa

ABSTRACT

This article demonstrates the way in which a person deprived of liberty goes through a process of construction of student identity in a scenario of tensions where educational proposals are implemented in contexts of punitive confinement. This tension emerges from the different logics of operation of each of the institutions involved, the school and the prison. The actions that intervene in this process, either promoting or interrupting it, are also described in the context of the article. On the one hand, it can be suggested that the context of punitive confinement reinforces the prisoner identity and depersonalizes the subjects, stripping them of their capacity for reasoning and freedom of expression to turn them into subjects incapable of choosing, feeling, and projecting. On the other hand, the state school guarantees these people's right to education offering them opportunities of emancipation and empowerment and repositioning them politically, culturally, and socially. In other words, state education in punitive confinement seeks to contribute to social justice through dignifying the lives of those deprived of liberty.

Keywords: Education; rights; identity, students.

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como objetivo central analizar el proceso de construcción de la identidad de estudiantes que atraviesan las personas privadas de libertad en las cárceles focalizando en la incidencia del encierro punitivo en dicha construcción, como así también en las acciones institucionales que intervienen en este proceso para garantizar el acceso a la educación. Se propone también reflexionar sobre la tensión que cotidianamente se vive en los contextos de encierro respecto a la educación por la convivencia de dos lógicas diferentes sobre su funcionamiento, por ende, dos concepciones respecto a la educación: como derecho o como beneficio. Si bien las propuestas educativas que se brindan intramuros son equivalentes a las que se implementan en las escuelas extramuros, el desafío en este contexto de encierro es garantizar el derecho a la educación en un campo de tensión, de interacciones, diferencias y similitudes entre la lógica pedagógica y la lógica propia de las instituciones de encierro, que comúnmente está centrada en un ideal correctivo y normalizador (Scarfó, 2003).

Las lógicas de las dos instituciones, escuela y cárcel, difieren significativamente, lo que lleva a que se constituyan en “campos de fuerza, campos de poder que luchan por cumplir para lo que fueron fundadas. (...) En este ambiente hostil, la escuela se configura como un espacio distinto, un espacio de libertad en el encierro” (Luján y Villalobos, 2015 en Gaete Vergara, 2018). Por otro lado, pareciera que la cárcel es ese lugar frío donde se produce el castigo de los cuerpos, la censura de la palabra y la rectitud del comportamiento, según Foucault, “lo carcelario naturaliza el poder legal de castigar como legaliza el poder técnico de disciplinar” (2015, p. 354).

Dado el propósito planteado en este artículo es necesario precisar conceptualmente cómo entendemos a la educación, quiénes son y qué rasgos distinguen a los sujetos de aprendizaje en un contexto de encierro punitivo como la cárcel, teniendo en cuenta los procesos de construcción de identidad que se producen durante el encierro. En este sentido, es necesario mencionar que en el cotidiano, el/la docente se encuentra con la estructura de la seguridad y el control de las cárceles, donde se prioriza el disciplinamiento y el castigo, lo cual representa, en muchos casos, un impedimento para que las/os estudiantes ejerzan su derecho a la educación, reconocido en diferentes leyes de diferentes organismos. En este sentido, se puede mencionar que según los distintos instrumentos internacionales de Derechos Humanos (DDHH) y lo manifestado por la Ley de Educación Nacional 26.206/06¹, la Ley de Educación Provincial 2511/09² y Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad Ley 26695/11³, la educación pública en cárceles se constituye como el deber del estado en respetar, proteger, garantizar, promover y facilitar el acceso y el disfrute con calidad de la educación básica y media en función de ser componentes del derecho a la educación. Es decir, toda persona privada de libertad debe tener la garantía del derecho a la educación,

1 Capítulo XII “Educación en Contextos de Privación de Libertad” (art.55 al 59),

2 Ley de la Provincia de La Pampa, Capítulo XIII “Educación en Contextos de Privación de Libertad” (Art. 82 al 86)

3 Capítulo IV “Educación”. Esta Ley es Modificatoria de la Ley de Ejecución de la Pena 24.660, Artículo 1° modificación capítulo VIII Art. 133 a 142 de la Ley 24.660,1996.

por ser un derecho fundamental de todo ser humano, vital para su desarrollo económico, social y cultural sin ser otorgado el acceso al mismo como un privilegio para algunos o como parte del tratamiento penitenciario. Desafortunadamente, la institución de encierro suele considerar este derecho como una ocupación del tiempo libre, un beneficio para algunos/as o como una herramienta para la “reinserción social”, reduciendo así las posibilidades reales de su ejercicio.

Los procesos de aprendizaje se ven usualmente obstaculizados por las tensiones entre las lógicas de funcionamiento señaladas, por ello, este artículo apunta a presentar las acciones institucionales que impactan en la conformación de la identidad como estudiante, lo cual supone conocer los obstáculos que interrumpen este proceso como así también las acciones que lo promueven. Explorar acerca de las consecuencias del encierro en esta construcción permite indagar sobre las tensiones, contradicciones, superposiciones, que se generan entre las diversas identidades de las personas en encierro. Las investigaciones, material bibliográfico, empírico y científico que abordan la educación en cárceles lejos están de ser abundantes y mucho menos que ahonden en la realidad de las instituciones educativas en cárceles o que teoricen sobre la dicotomía educación-aislamiento, diálogo-censura, derecho-beneficio, entre otras. Intentar profundizar a futuro la investigación sobre las miradas de todos los sectores y actores de estos sistemas, y las problemáticas que ocurren a diario, seguramente facilitará la búsqueda de nuevas formas de trabajo colaborativo que quizás deriven en soluciones, nuevos acuerdos y avances respecto a implementar fehacientemente lo propuesto por las normativas vigentes sin perder de vista los aprendizajes y derechos de las personas en estos contextos.

DESARROLLO

La educación en la cárcel, además de reivindicar el derecho a la educación y el desarrollo integral de la persona como objetivo principal, se presenta como una suerte de brecha que puede posibilitar la producción de otras significaciones que conduzcan a las personas detenidas a reflexionar y reposicionarse dentro de la sociedad (Correa, 2011 en Gallardo Gutierrez, 2020). En relación con esto, las autoras Martel y Pérez Lalli (2007) expresan que en una realidad que se muestra dificultosa fuera de los muros, la escuela dentro de la cárcel deberá afrontar mayores desafíos, que se relacionan con la complejidad del medio en el que se encuentra inserta la institución educativa. En un lugar donde un grupo de personas consideradas peligrosas para la sociedad son encerradas y aisladas a fin de ser “castigadas y reformadas” (Foucault, 2015), un espacio dedicado a la educación no sólo merece ser analizado desde el punto de vista curricular e institucional sino también desde sus actores y el contexto en el que éstos interactúan. Teniendo en cuenta que la cárcel es un lugar de exclusión, se debe hacer referencia de aquello de lo que es excluido el preso como por ejemplo de su familia, de su vida societaria, de la administración de su propio tiempo y espacio. En esta exclusión, la persona presa va atravesando una ruptura con el mundo exterior y consecuente privación, drástica disminución y sustitución de estímulos sensoriales; mutilación del yo (la prisión se presenta con una sucesión de rituales que le hace perder su identidad). Comienza un proceso de despersonalización, que lo lleva a ser un “número” dentro de un colectivo masificado.

Es entonces, a través de este nuevo posicionamiento como estudiante, que la educación habilita otra identidad que, de alguna manera, se superpone no sólo a la de preso/a, sino, a la de ex recluso/a. En cuanto a la identidad de estudiante, los/as autores/as que abordan la temática coinciden en que la educación, a través los significados construidos en las interacciones propias del proceso educativo, ofrece a las personas privadas de la libertad una oportunidad de “ser”, lo cual se traduce en un cambio de posición: de preso a estudiante. En este mismo sentido, González Rey (2008) afirma que la separación de lo individual y lo social no permite ver que la organización psíquica individual se desarrolla en la experiencia social e histórica de los individuos, y tampoco permite considerar cómo las acciones de los individuos, las que son inseparables de su producción subjetiva, tienen un impacto que, de hecho, se asocia a nuevos procesos de transformación de las formas de vida y organización social. He aquí la relevancia de investigar sobre la incidencia del encierro punitivo en estas construcciones de identidades, subjetividades y relaciones individuales y colectivas, en un contexto donde los agrupamientos de personas son forzados y no elegidos, donde lo colectivo tiende a uniformar las acciones y sentires, a transformar lo individual, lo identitario.

La trayectoria de vida de los/as alumnos/as que están privados de la libertad son muy semejantes a la de muchas personas que sufren exclusión social y económica. Una exclusión que no implica que estén por fuera de la sociedad sino de los beneficios de una sociedad democrática sustentada en los valores de los derechos humanos. A esta situación hay que sumarle el impacto del encierro que no solo trae consecuencias físicas sino también un alto impacto en la subjetividad.

Así pues, González Rey (1997) afirma que las personas son verdaderos sistemas portadores, en su subjetividad individual, de los efectos colaterales y las contradicciones de otros espacios de la subjetividad social. El sentido subjetivo aparece como una producción psicológica que no es lineal ni directa en relación con el carácter objetivo de la experiencia. El sentido subjetivo se produce por los efectos y las consecuencias de las acciones y de las relaciones simultáneas de la persona en los espacios de su vida social.

En este sentido, podemos decir que la subjetividad social es la forma en que se integran sentidos y configuraciones subjetivas de diferentes espacios sociales, formando un verdadero sistema en el cual lo que ocurre en cada espacio social concreto, como familia, escuela, grupo informal, etc. está alimentado por producciones subjetivas de otros espacios sociales. Desde esta perspectiva, analizamos las relaciones sociales dentro de la cárcel y la construcción de identidades de cada sujeto, especialmente la de estudiante que se construye en un campo de tensiones y en una red de relaciones impuestas por el contexto, relaciones condicionadas, limitadas y no seleccionadas por el sujeto en su totalidad.

Las autoras Martel y Pérez Lalli (2007) señalan que la transformación de cada persona puede devenir como posible en la medida en que la educación puede ofrecer a los/as estudiantes ciertas herramientas con las que ellos/as podrían construir o al menos comenzar a pensar en otro proyecto de vida. Sin embargo, dicho cambio no implica la sustitución de una identidad por otra, sino que la persona detenida vive o, más bien, transita entre una “doble condición” entre estar siendo preso/a y estar siendo estudiante en donde las dos identidades se mantienen en constante tensión (Gutiérrez Gallardo, 2020). Esto trasluce una concepción dinámica de las identidades,

de este modo, cuando los escenarios se modifican, los procesos de identificación se resignifican. Consideramos las identidades en tanto móviles, en tanto construcciones simbólicas que se realizan en torno a ciertos referentes, que ofrecen elementos para pensar(se), para posicionar(se), para comprender la realidad y a partir de ello buscar elementos para modificarla (Hall y Du Gay, 2003).

En este contexto de encierro punitivo, el sujeto atraviesa distintas etapas mientras se está formando como tal e intenta construir su identidad como estudiante. En este sentido, se plantea la educación como derecho inalienable de toda persona privada de libertad y el abordaje freireano de una pedagogía de la liberación y de la movilidad nutridas de una cualidad relacional que posibilite una relación horizontal entre educador y educando. Este planteo se propone a partir de la necesidad que tienen las personas que se encuentran en el encierro, de ser reconocidas, escuchadas y valoradas desde una posición de igualdad en referencia a ser tratadas como seres humanos, a diferencia de trato que reciben desde la institución de encierro donde son sujetos oprimidos, con baja autoestima, que necesitará de una educación liberadora, emancipadora que brinde posibilidades para la construcción de un conocimiento como un acto político, desde la relación con el maestro y los demás aprendices dentro del aula, para pasar de ser un ser social pasivo a ser social activo, crítico y pensante de la sociedad en la que está sumergido (Freire, 2005b). En este sentido, los y las educadores/as luchan por conseguir que el derecho a la educación sea ejercido por cada persona privada de libertad, apostando a generar oportunidad de transformación social, cultural y cívico-política en cada persona. Son ellos/as quienes permiten, a través de una pedagogía de la liberación y emancipación, la reciprocidad de saberes, experiencias y confianza en esta relación horizontal que cimienta la base de los intercambios educativos para un reposicionamiento de la persona detenida como sujeto capaz de transformar su propia realidad. Es así como, la escuela propone construir un espacio que valoriza a las personas como sujetos de derecho y promueve su autoestima, reduciendo su vulnerabilidad y mejorando su posición a nivel psicológico, personal y social. Según señala Scarfó (2009) la carencia de educación puede ser considerada como un mecanismo que perpetúa las desigualdades, si consideramos que el derecho a la educación opera como un derecho “llave”, porque “abre” el conocimiento a otros derechos y a cómo ejercerlos. Es decir, que la educación facilita en buena medida el “defenderse de la cárcel”, ya que como sostiene Daroqui (2005), la cárcel “reproduce el sufrimiento que se trae desde afuera, produce nuevos sufrimientos y constituye sujetos degradados y mortificados.

“Se considera que el sujeto está en constante formación, que lo subjetivo no se produce sino en los contextos sociales e histórico-políticos. No hay, por lo tanto, un modelo de sujeto universal, sino un modo de producción de subjetividad en cada cultura” (Florio, 2010, p:15). Por ello es necesario definir, comprender y explicar la cárcel y el encierro como un contexto particular que genera, por ello, subjetividades también particulares, que suponen la redefinición⁴ de las identidades de las personas presas. Respecto a la identidad, planteos de autoras como Claudia Briones (1988, 1998), Liliana Tamagno (1988, 2001) y Graciela Beatriz Rodríguez (1988) acentúan su

4 Intentando ajustar el concepto de identidad a estas dinámicas sociales caracterizadas por la inestabilidad, la precariedad y la contingencia, es que en la actualidad algunos sociólogos han caracterizado como “duras, estables u homogéneas” a aquellas

carácter constructivista y procesual⁵, entendiéndolas como relacionales, incompletas, contradictorias, situacionales, en proceso, objeto de negociación y manipulación. Representan y expresan procesos de construcción de pertenencia a partir de diversos referentes, que coexisten con otras identidades conformadas a partir de otros elementos (Hall y Du Gay, 2003).

La práctica cotidiana en el encierro se inscribe entre dos lógicas, la pedagógica y la disciplinar, una tendiente a la autonomía del sujeto y la otra vinculada a lo punitivo y al castigo. Es sabido que el sistema carcelario no priva de libertad solo por el tiempo de permanencia de quienes habitan sus cárceles, la privación de libertad es estructural, porque imposibilita y marca a los sujetos en el ejercicio de la libertad aun cuando la alcanzan. En referencia a lo que sostiene Valverde Molina (1991) se debe tener en cuenta que la cárcel es un contexto de exclusión donde la persona presa va atravesando una ruptura con el mundo exterior y consecuente privación, drástica disminución y sustitución de estímulos sensoriales ya que sus días transcurren en un mundo pequeño de celdas, cerrojos y muros. Por otro lado, atraviesa un proceso de despersonalización, es decir, la prisión se presenta con una sucesión de rituales que le hace perder su identidad. Comienza la *mutilación del yo*⁶, que lo/a lleva a ser un 'número' dentro de un colectivo masificado. Desde su ingreso a la cárcel, el sujeto pasa por una serie de despojamientos y humillaciones. El hacinamiento, la pérdida de intimidad, las ceremonias degradantes como las requisas, las formaciones de recuento, la reglamentación de las mínimas actividades cotidianas, lo llevan a un proceso de infantilización y de ausencia de responsabilidad personal⁷. Estos procesos, sucintamente enumerados, deben ser tenidos muy en cuenta en la práctica educativa. Debido a ellos, es común que el sujeto-estudiante manifieste: atención disgregada, agresividad potencial, bajo nivel de resistencia a la frustración, comportamientos hiperreactivos, entre otras conductas.

En este mismo sentido, el sociólogo francés Loïc Wacquant (2001) plantea que la prisionización forma parte de un circuito a través del cual el sistema sociopolítico produce sujetos empobrecidos, que finalmente son encerrados-excluidos por esa misma condición. De esta manera, las cárceles funcionan en la sociedad a modo de depósito de aquellas personas que en cada momento histórico constituyen el sujeto o grupo social al que se le destina la función del encierro y el castigo. Se cree encontrar en el origen o la cultura una esencia determinante para el sujeto, se refuerzan los procesos de estigmatización que sufren estas personas, fundamentalmente jóvenes. Estas posturas tienden a potenciar la idea del delito como parte de una suerte de identidad inalterable de la persona, a partir de la cual se desprenden expresiones tales como 'irrecuperables', 'inservibles', 'incurables', etc. Mientras desde el espacio educativo⁸

5 Intentando ajustar el concepto de identidad a estas dinámicas sociales caracterizadas por la inestabilidad, la precariedad y la contingencia, es que en la actualidad algunos sociólogos han caracterizado como 'duras, estables u homogéneas' a aquellas viejas identidades sociológicas; mientras se adjetiva como 'débiles' (Gatti, G., 1999, 2003, 2005, 2007a, 2007b, 2008, 2009), 'líquidas' (Bauman, Z., 2002, 2003, 2007) o 'híbridas' (Appadurai, A., 2001; García Canclini, N., 1992) a las identificaciones modernas.

6 Valverde Molina, J. (1991).

7 Cabral, V. 2023. Educación y encierro: la construcción de identidad de estudiante en cárceles de Santa Rosa, La Pampa. [Tesis de Maestría]. Unidad Penitenciaria N°13, N°4 y N°30, Ministerio de Educación de La Pampa.

8 Res. CFE 118/10: Aprueba los documentos "Educación Permanente de Jóvenes y Adultos".

se refuerza la idea de ‘vos podés’, ‘vos sabes’, mediante propuestas educativas que centran su enfoque pedagógico en el desarrollo de capacidades y reconocimiento de saberes previos y experiencias de vida. Es decir, “se espera que los y las educadores/as puedan trabajar con las personas privadas de la libertad desde otra suposición, otra expectativa: lejos de concebirlos como ‘peligrosos’, asumiendo un no saber sobre lo que ese sujeto singular pueda traer entre sus intereses, sus deseos, motivaciones” (Frejtman y Herrera, 2010, p. 126).

En este sentido, es importante tener presente que el modo en que las políticas estatales visualizan una problemática tiene gran impacto en los sujetos involucrados, ya que el Estado en sociedades como la nuestra resulta ser un legitimador decisivo de las identidades de las personas. En este caso, la política educativa apunta a un proceso de restitución de derechos que han sido vulnerados y, por consiguiente, incidido en las trayectorias de vida y configuración de las identidades de las personas en referencia. Todo esto implica considerarlos sujetos de derechos, con capacidad de participación en la medida en que sus derechos sean protegidos y garantizados. La educación puede en estos contextos cumplir una tarea de reducción de daños, frente al efecto desubjetivante (Frejtman y Herrera, 2010) que tiene el encierro para ellos y ellas. Y los/as educadores son aquellos que tienen la posibilidad y responsabilidad de ofrecer una mirada diferente sobre el sujeto, de imprimir una duda con respecto a la certeza que tienen los otros sociales y ellos respecto a sí mismos. Según Freire (2015), es necesario impartir una educación que supere la relación vertical entre maestro y educando, que más bien sea una práctica pedagógica cuyo elemento central sea el de la relación con los demás que supone todo crecimiento personal, y el hecho de que el aprendizaje se ha de dar dentro de una comunidad que también se va transformando a lo largo de la educación *mutua* de sus miembros, sin arrogancia ni separación tajante entre los participantes del proceso educativo. Este pedagogo enfatizará lo que podemos denominar *calidad relacional* (Freire, 2015) del ser humano, que pasa a ocupar un lugar central en su visión del proceso educativo; donde, además, la educación comienza a superar la contradicción educador-educando para que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos. Además, introduce el concepto de *pedagogía de la movilidad*, fundamentando que es necesario andar, no quedarse quietos, y ese no quedarse quietos implica, aún estando sentados, estar abiertos al cambio y a la diferencia. Él sostiene que se aprende con alguien diferente, que a veces no se aprende con quien es igual, pero con el que es diferente, siempre se aprende; incluso a veces aprendemos, con el antagonista. “Una pedagogía del movimiento es una pedagogía de apertura hacia el otro, el diferente” (Freire, 2018, p.60).

En estos contextos, este concepto de educación resalta la necesidad de hacer visible al otro, de hacerle saber que vale, de hacerle levantar la voz para que sea escuchado. En realidad, toda educación liberadora posee un destacado carácter recíproco, es decir, se da “de todos con todos” y un orden horizontal de las relaciones humanas auténticas. Esto presupone un sentimiento profundamente arraigado en el educador de que el *otro* es otro del que también puedo aprender, además de una sincera fe en

Resolución CFE N°254/15: Aprueba el documento “Marcos de Referencia para la Modalidad EPJA-Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales”, que definen los criterios generales para la presentación de las jurisdicciones y que como Anexo I forma parte de la Resolución.

los hombres, en su poder creador para dotarse de un destino, y en que este destino puede adecuarse a sus necesidades profundas. Esta humanización implica el desarrollo de una equilibrada vinculación afectiva con los otros hombres y con el mundo, ya no gobernada por la cosificación, sino trasmutada en una suerte de amor maduro que describe bellamente como una relación fraterna (Fromm, 1974).

Entonces la cárcel interpela e impulsa a pensar en el sentido de la educación en estos contextos: enseñar y aprender en contextos de encierro implica afirmar, preservar, efectivizar el derecho a la educación, fortaleciendo el hecho de pensar que otro mundo es posible, que, si las circunstancias cambian, el concepto de posibilidad asoma. Según el autor brasileño, Paulo Freire (2005b), la pedagogía necesariamente ha de ser una *pedagogía del oprimido* que implica un posicionamiento y un prolongado y arduo esfuerzo para llegar a la 'liberación'. El hombre que nace de este proceso es un hombre nuevo, hombre que solo es viable en la y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos. Pensar al otro como sujeto de derecho, con posibilidad de crecimiento y con oportunidad de cambio, supone la convicción de una profunda y fructífera relación entre educación, ciudadanía y política (Frejtman y Herrera, 2010). Es imperioso que el posicionamiento de quien enseña sea el de construir un espacio de libertad donde el discurso del 'no podés, ni nunca podrás', casi instalado en cada sujeto encerrado, sea revertido a través de nuevas oportunidades.

La interacción horizontal es ya una realización de la utopía de una sociedad sin oprimidos, es decir, una sociedad estructurada de forma que no cohíba la expresión de las personas. La utopía, pues, está ya presente en el medio para lograrla. No es un fin ajeno al momento actual, sino que se encuentra necesariamente en el proceso educativo. Pero, para que acontezca esta encarnación del ideal y *sane* el hombre, es preciso vencer a la carga ideológica que el sujeto oprimido ostenta, incorporada a sí mismo, especialmente cuando ha sido privado de su libertad y ha sido sometido al proceso de despersonalización, cosificación e infantilización mencionados anteriormente. Es un sujeto oprimido, con baja autoestima, que necesitará de una educación liberadora, emancipadora que brinde posibilidades para la construcción de un conocimiento como un acto político, desde la relación con el maestro y los demás aprendices dentro del aula, para pasar de ser un ser social pasivo a ser social activo, crítico y pensante de la sociedad en la que está sumergido. En palabras de Freire (2005b), este pensamiento crítico dentro del aula no puede llevar a sus entes a ser seres negativos, por el contrario, el negativismo debe de estar totalmente alejado del pensamiento crítico para no sesgar la mirada a lo positivo que se está viviendo y poder seguir construyendo desde la realidad para que cuando recuperen su libertad, vislumbren la posibilidad de planificar un futuro acorde a sus necesidades. Es el educador quien debe despertar la conciencia de los estudiantes sobre las posibilidades que existen en el mundo para que, en lugar de conformarse, puedan tomar acciones con el fin de transformar sus vidas; esto sería desarrollar la Literacidad Crítica según Paulo Freire (2005a).

A partir de estas condiciones, se debería pensar en cómo construir un espacio –el de la escuela– que valorice a las personas como sujetos de derecho y promueva su autoestima, reduciendo su vulnerabilidad y mejorando su posición a nivel psicológico, personal y social, ya que la escuela, en cualquier ámbito en que se localice, sigue siendo una institución fundamental en la formación de sujetos, y puede plantear

puntos de ruptura (o no) con respecto a otros dispositivos. En otras palabras, puede brindar la posibilidad de abrir un espacio con reglas de juego propias que permita la construcción de nuevas formas de subjetivación (Blazich, 2007). Considero que desde el espacio educativo se puede ayudar a tornar visibles los rasgos de construcción de subjetividad como estudiante en el aula, en su atravesamiento con condicionantes estructurantes del encierro punitivo.

Generalmente, en las cárceles nos encontramos con sujetos que han estado relacionados con la pobreza, la discriminación, la exclusión social y cultural entre otras dificultades; en su gran mayoría con trayectorias escolares discontinuas, asociadas al fracaso⁹. En palabras de Carina Kaplan (2006), el sistema educativo argentino ofrece un recorrido por la estructura curricular que simbólicamente establece que ese recorrido realizado de manera lineal representa el éxito, marcando un lugar privilegiado asociado a peldaños, escaleras o cúspides; mientras las curvas o sinuosidad de ese camino se percibe como déficit, desvío o atajo del caminante. La persona adolescente o adulta que concurre a las aulas de las escuelas en contextos de privación de libertad ha recorrido un camino sinuoso y curvado hasta llegar hoy en día a querer retomar sus estudios. Sus trayectorias escolares reales han estado marcadas por discontinuidades y rupturas que hicieron que se alejaran de las llamadas trayectorias escolares teóricas, conceptos abordados por Flavia Terigi (2009) los cuales explican la organización de los sistemas educativos actuales: organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción que han delineado un recorrido esperado y su duración estándar: un año calendario por cada grado.

Es necesario conocer que la mayoría de las personas que hoy se encuentran en condiciones de encierro, en su edad escolar teórica, han vivido experiencias tales como ingresar tardíamente al sistema, abandonaron temporariamente, tuvieron inasistencias reiteradas o prolongadas, repitieron de año una o más veces, presentaron sobreedad, tuvieron un rendimiento menor al esperado, entre otros factores que fueron determinantes para que sus trayectorias escolares reales difieran de las teóricas. Esto no implica que deban verse como trayectorias fallidas sino como expresiones de un conjunto de condiciones socioeducativas diversas que atravesaron su vida escolar. Entonces, re-conocerlas en paralelo al conocimiento del contexto en el que se encuentran y los elementos y acciones que intervienen en la construcción de su identidad como estudiante aportarán herramientas para brindar las posibilidades necesarias para que reconstruyan su identidad, se empoderen y desenvuelvan sus procesos de metacognición para que ellos mismos sean quienes controlan y mejoran sus propios procesos de aprendizaje.

REFLEXIONES FINALES

Considero que el desafío reside aquí en construir una escuela que pueda dar respuesta a las necesidades educativas de estos sujetos que se encuentran privados de la libertad, advertidos de los cruces, interacciones, diferencias y similitudes entre

9 Cabral, V. 2023. Educación y encierro: la construcción de identidad de estudiante en cárceles de Santa Rosa, La Pampa. [Entrevistas]. Unidad Penitenciaria N°13, N°4 y N°30, Ministerio de Educación de La Pampa. Informe Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP), 2021.

las prácticas educativas y la lógica propia de las instituciones de encierro: sus presupuestos, finalidades, modos de funcionamiento. Para esto, es necesario conocer esa lógica y construir propuestas permeables que puedan ir acompañando la ejecución de la pena privativa de la libertad ofreciendo por un lado, espacios y tiempos para el encuentro con el conocimiento, en el marco de una política basada en un enfoque integral de restitución de derechos sociales, económicos y culturales; y por otro, un espacio humano donde ellos/as tienen voz y pueden tomar decisiones por mínimas que sean, son reconocidos/as y se establecen límites basados en el derecho y el respeto por uno mismo y el otro. Esto implica, pensar el entrecruzamiento institucional prisión-escuela y pensar al sujeto de encierro junto a las problemáticas que lo atraviesan y constituyen, como así también las prácticas institucionales que lo interpelan.

Finalmente, para Freire (2015) no hay práctica docente sin curiosidad, sin incompletud, sin ser capaces de intervenir en la realidad, sin ser capaces de ser hacedores de la historia y a la vez siendo hechos por la historia. Asumirnos como sujetos de la historia significa poder contar con instrumentos para elaborar una pedagogía crítica y una práctica que deberá basarse en la solidaridad. “Debemos considerar al individuo privado de su libertad como un sujeto de derechos (...) debemos comprender que se trata de una persona dotada de voluntad, poseedora de ciertas necesidades y potencialidades, y cuyas demandas deben ser escuchadas y atendidas” (Salinas, 2006, p.83).

Como sostenía Paulo Freire (2005a), la pedagogía está cerca de ser un arte porque debe crear, transformar, posibilitar nuevas realidades, nuevos sentidos, nuevas significaciones; porque la educación, en todos sus niveles, debe dejar de pensarse, en estos espacios, como un beneficio y elevarse cada vez más como un derecho que democratice la prisión y la sociedad toda; porque educar debe ser la posibilidad de encontrarse, dialogar, discutir, estrechar manos, liberar la palabra, la mirada, los miedos e incertidumbres. En palabras de Gomes da Costa, “Solamente una sociedad que aprende a tratar con respeto y dignidad a aquellos que considera peores, podrá un día respetar integralmente a todos sus ciudadanos” (2004, p.8).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blazich, G. (2007). *La educación en contextos de encierro*. Revista *Iberoamericana de Educación*, mayo-agosto, número 044. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. España: Madrid.
- Briones, C. (1988). *Puertas abiertas, puertas cerradas. Algunas reflexiones sobre la Identidad Mapuche y la Identidad Nacional*, en Cuadernos de Antropología N° 2, Identidad e identidad étnica, Universidad Nacional de Luján.
- Daroqui, A. (2005). *La cárcel del presente, su sentido como práctica institucional de secuestro*. En Sandra Gayol y Gabriel Kessler. (comps.) *Violencias, delitos y justicias en la Argentina* (169-191). Buenos Aires: Manantial y Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Florio, A. (2010). *Pensar y hacer educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Volumen 3. *Sujetos educativos en contextos institucionales complejos*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Argentina: Buenos aires.
- Foucault, M. (2015). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. (2da ed). 7ma reimpresión. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005a). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Ed. Siglo veintiuno editores.

- _____ (2005b). *Pedagogía del oprimido*. 2da ed. México: Siglo Veintiuno Editores.
- _____ (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. 1ra Ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- _____ (2018). *El grito manso*. 2da Ed. 7ma. Reimp. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Frejtman, V. & Herrera, P. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: Primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Fromm, E. (1974). *El arte de amar*. Buenos Aires: Paidós.
- Gaete Vergara, M. (2018). *Pedagogía en contextos de encierro en América Latina: Experiencias, Posibilidades y Resistencias*. Santiago: RIL editores.
- González Rey, F. (1997). *La subjetividad social y su expresión en la enseñanza. Procesos sociales y desenvolvimientos*. Versión impresa ISSN 1413-389x. Vol.5 (No.3) Ribeirão Preto dez. Universidad de La Habana. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1997000300008
- _____ (2008). *Subjetividad social, sujetos y representaciones sociales*. *Revista Diversitas*, versión impresa SSN 1794-9998. Vol.4 (N.2), 225-243. Colombia: Bogotá. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v4n2/v4n2a02.pdf>
- Gomes Da Costa A. (2004). *Pedagogía de la presencia. introducción al trabajo socioeducativo junto a adolescentes en dificultades*. (Parte I). Buenos Aires: Editorial Losada
- Gutiérrez Gallardo, N. (2020). *Hacer sitio: Entre el estar siendo presa y el estar siendo estudiante. Un estudio sobre los anclajes de la identidad universitaria en reclusión*. [Tesis de Posgrado]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Académica Argentina: Bs. As.
- Hall, S. y Du Gay, P. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Ley N° 26.206, 2006. Ley de Educación Nacional. Capítulo I y IV: Art. 12 y 17; Capítulo XII Educación en Contextos de Privación de Libertad. Art. 55 a 59.
- Ley N° 2.511, 2009. Ley de Educación provincia de La Pampa.
- Ley 26.695, 2011. Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad. Modificatoria de la Ley de Ejecución de la Pena 24.660, Artículo 1° modificación capítulo VIII Art. 133 a 142 de la Ley 24.660, 1996.
- Martel, X. y Perez Lalli, F. (2007). *Una grieta en el muro*. [Tesis de grado]. Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de la Plata. Argentina: Bs. As.
- Salinas, R. (2006). *El problema carcelario: Límites del castigo*. Buenos Aires: Editorial Capital Intelectual.
- Rodriguez, G. (1988). *Identidad y Autoconciencia en una situación de contacto interétnico*. Cuadernos de Antropología n° 2, Identidad e identidad étnica, Universidad Nacional de Lujan, 1988.
- Tamagno, L. (1988). *La construcción social de la identidad étnica*. Cuadernos de Antropología N° 2, Identidad e identidad étnica, Universidad Nacional de Lujan, 1988.
- _____ (2001). *Nam Qom hueta´a na doqshi lma´. Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía*. Ediciones Al Margen, La Plata.
- Scarfó, F. (2003). *El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos (EDH)*. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*. (N°36) Edición especial sobre educación en derechos humanos, San José, Costa Rica. Recuperado de: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r06835-11.pdf>

- _____ (2009). *La educación como derecho humano: la escuela en la cárcel*. Seminario: la educación en el sistema carcelario - contexto mundial. Foro social mundial, Belem do Pará. Brasil. Año 6. Vol. 10, 44-46. Recuperado de: <http://www.gesec.com.ar/publicaciones/>
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de la política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Valverde Molina, M. (1991). *La cárcel y sus consecuencias*. Madrid: Ed. Popular.
- Wacquant L. (2001). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del Milenio*. Buenos Aires: Manantial.