

¿Qué es la escuela en la cárcel? Prácticas docentes y profesionalizantes en contexto (de encierro)

¿What is School in Jail? Teaching and Professionalizing Practices in Context (Confinement)

Alfredo Luis Olivieri*

Resumen: El siguiente trabajo se propone discutir desde una perspectiva psicosocial las prácticas de la escuela en la cárcel y sus condicionamientos para garantizar el acceso a derechos educativos, partiendo de la distinción de la educación ligada a la función resocializadora del sistema penitenciario (Escuela de la cárcel) y, la educación como posibilidad de acceso a derechos (Escuela en la cárcel). Se trata de un ensayo teórico, que forma parte del contexto conceptual del proyecto de tesis de la Maestría en Intervención e Investigación Psicosocial (Universidad Nacional de Córdoba), que sostiene que la escuela en la cárcel, desde el discurso de los derechos humanos, se percibe como *interferencia* en los dispositivos carcelares.

Palabras clave: escuela, perspectiva psicosocial, espacio carcelar, derechos humanos.

Abstract: The following work proposes to discuss from a psychosocial perspective the practices of the school in prison and its conditions to guarantee access to educational rights, starting from the distinction of education linked to the resocializing function of the Penitentiary System (Prison School) and, education as a possibility of access to rights (School in prison). In the case of a theoretical essay, which is part of the conceptual context of the Master's thesis project in Intervention and Psychosocial Research (National University of Córdoba) that maintains that the school in prison, from the discourse of human rights, is perceived as interference in the devices prisons.

Keywords: school, psychosocial perspective, prison space, human rights.

Recibido: 31/08/20

Aceptado: 7/11/20



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Derivadas 4.0 Internacional.

* Licenciado en Psicopedagogía. Docente en Facultad de Educación y Salud (Universidad Provincial de Córdoba) y CENMA N.º 215 Anexo Servicio Penitenciario.
alfredoluis.olivieri@gmail.com

Introducción

Desde la creación de la Modalidad de Educación en Contextos de Encierro en el año 2009, la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos, perteneciente al Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, se propone reconocer esta modalidad como una opción organizativa y curricular que garantice el derecho a la educación en contextos específicos.

Las ideas que expongo en este trabajo articulan nociones teórico-prácticas del campo de la investigación e intervención institucional (equipo técnico de educación en contextos de encierro¹) con algunas significaciones –en el sentido que las define Castoriadis (1989)– devenidas en el trabajo compartido con educadores de escuelas en espacios carcelares². Este ensayo y su propósito –colaborar en la comprensión de la dimensión simbólica-cultural que se pone en juego en las prácticas de la escuela en la cárcel y los condicionamientos para hacer efectivo el acceso a derechos educativos– son parte del proyecto de tesis de Maestría en Intervención e Investigación Psicosocial de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

En principio las instituciones cárcel y escuela nacen a través de instrumentos eficaces para el proceso de normalización de la sociedad bajo el orden moral, donde un tipo de racionalidad técnica instrumental (dimensión reguladora y coercitiva de la institución) ha sido central para el logro de los fines de reproducción sociales (Correa, 2017). Durante este proceso, las intersecciones de los campos y discursos jurídicos, educativos, penales, médicos, psiquiátricos, entre otros de época, han dado lugar al desarrollo de prácticas de cura-custodia-regeneración de conductas en ambas instituciones.

¹ A partir de la conformación del equipo, del que el autor forma parte, comienza a desarrollarse desde agosto del año 2012 un acompañamiento institucional destinado a trabajar con todas las escuelas de nivel primario y secundario que se desempeñan en contextos de encierro en la provincia de Córdoba, con el propósito de construir acciones de fortalecimiento institucional.

² El espacio carcelar es complejo e indeterminado, en él circulan y se deslizan las significaciones imaginarias sociales del control y castigo que se repiten y derraman en redes de influencia y acciones hacia el afuera de los muros de la cárcel; pero también, en sus partículas microfísicas, se conjugan los discursos del orden con las prácticas discursivas y no discursivas, articuladas por un imaginario social punitivo (miedos, promesas, amenazas, incertidumbre) que exhorta a los sujetos, mediante sus tecnologías, a identificarse, someterse, resistirse e inventar (Correa, León Barreto, Páez, Herranz, Castagno, 2019:105).

Actualmente, se cuestiona el sentido hegemónico de ese modelo en torno a la preocupación por la realización, el respeto y protección de la singularidad e integralidad que promocionan los derechos humanos en el campo educativo en contextos de encierro. Lo que significa una posibilidad de intervenir el molde generador de prácticas y discursos, teniendo como límite las condiciones históricas, materiales, simbólicas, socialmente situadas de su producción (carácter práctico y simbólico de la institución) (Correa, 2017).

En la perspectiva psicosocial, la interrogación misma constituye producción de conocimiento. En este caso, la interrogación es por el “*entre*” de la relación de los ministerios de educación y de justicia, al observar las formas que va encontrando el Estado para “*atender*” las necesidades del sujeto en condiciones de privación de la libertad, determinando de alguna manera la posibilidad del ejercicio de los derechos.

En este interjuego sociohistórico, un proceso de institucionalización da cuenta de la mezcla de continuidades, tradiciones e invenciones donde se asienta la relación escuela – cárcel y que tensiona significaciones en relación a: ¿cuáles son las formas que adopta lo escolar en contextos de encierro?, ¿en base a qué objetivos realiza la escuela su tarea?, ¿en qué medida pueden flexibilizarse las formas entre educación y servicio penitenciario dada la puja entre el disciplinamiento y la humanidad de los privados de libertad?

De acuerdo a la concepción dialéctica de la práctica que aporta Bourdieu (2007), se considera que esta puede colaborar para desocultar intrincados laberintos del entramado social representados a través de las posiciones que se juegan en el campo educativo en permanente tensión. Es por eso que intentamos reconocer en los discursos prácticas y voces de los sujetos (sociales) en la relación educativa, los mecanismos respecto al ejercicio del poder y el dominio en la relación de las lógicas institucionales educativo-penitenciarias que tratan de coexistir. Este intento se convierte en un acto de conocimiento que acontece dentro de los límites de las imposiciones estructurales.

¿En qué medida puede complejizarse esta realidad considerando la inexistencia de una causalidad simple? Las lógicas se suponen mediatizadas por formas de intercambio entre las instituciones y sostenidas en cierta hegemonía a la que por

momentos “*y por cansancio*”³ pareciera suscribir la escuela. Aun así, damos cuenta de operaciones de resistencia observadas y construidas en el proceso de acompañamiento del equipo técnico, cuando asiste la interrogación por prácticas que habilitan las voces de los sujetos educandos y educadores. Ya que portando significado sobre lo que acontece cotidianamente en relación al ejercicio de derechos, estos pueden explicitar relaciones, tomar distancia de esa cotidianeidad y construir nuevos sentidos.

La concepción de la intervención como praxis pone en marcha operaciones de pensamiento reflexivo de sí, de los otros y hacia otros sujetos e instituciones (Garay, s/f), así como el contacto con las experiencias, visiones, sentidos (habitus) construidos por los actores de la relación educativa. Cuestión que hace a la necesidad de desarrollar conciencia reflexiva sobre las condiciones en que la educación es posible en la cárcel.

La práctica de la intervención desde la perspectiva psicosociológica (Enriquez, 2011) permite establecer relaciones entre los pensamientos-acciones de los individuos y las estructuras sociales, elucidar procesos y articular la investigación y acción en perspectiva clínica. Para Ibañez, “lo social no radica en las personas, ni tampoco fuera de ellas, sino que se ubica precisamente entre las personas, en el inter; es decir, en el espacio de significados del que participan o que construyen conjuntamente” (1990, p. 119). Desde esta posición, la institución escuela aun teniendo un grado de determinación puede desarrollar crítica sobre educar en contextos de privación de la libertad, donde el compromiso político de transformación/cambio social es recreado por sujetos que reflexionan, resimbolizan conjuntamente las tensiones en este campo.

Cónsono a ello subyace el supuesto epistemológico, por un lado, de que la construcción de conocimiento en este campo es el resultado de un proceso dialéctico de negociación de significados que necesita de una actitud que se da entre sujetos, capaz de articular la dimensión socio-histórica y psico-simbólica (Araujo, 2011). Por el otro, que ese modo particular de construir saberes nuevos, donde “más allá de la mirada, toma cuerpo la escucha” (Mancovsky, 2011, p. 3), pone en tensión los

³ Registro de observación 17 de octubre de 2012. Taller con educadores del Ministerio de Educación.

procesos de institucionalización de la escuela de jóvenes y adultos, interfiriendo⁴ sobre los dispositivos en relación al poder.

De esta manera el enfoque clínico como crítica, como reflexividad a la razón instrumental positivista nos permite recuperar la categoría de sujeto desde su complejidad multidimensional: histórico, social, cultural, económico y político, tomando como objeto de indagación e intervención la manera en que el sujeto se acomoda, media y resiste a las lógicas de opresión con las consecuentes prácticas sociales. Esta cuestión nos permite contactar con los significados en torno a la construcción del interrogante con los implicados: ¿qué significa hoy garantizar derecho a la educación en la cárcel?

Para Mancovsky (2011) el trabajo de campo requerido apunta al entrenamiento de una cierta mirada disponible y una singular escucha. En nuestro caso, este trabajo está generando un proceso en el que la construcción de conocimiento que surge a partir de acompañar a un otro, en tanto proceso de construcción compartida, deviene de estar con los actores en sus singulares espacios y tiempos cotidianos.

En esa relación se ponen en juego no solo aspectos de lo socio-histórico, ético-político, que hacen posible aprehender en y con un recorte de realidad, sino también que algo del deseo acontezca en la relación investigador-investigado. Lo que implica un trabajo con nuestras subjetividades, nuestras motivaciones, nuestras historias singulares, nuestras necesidades vitales y profesionales, en un aquí y ahora (Araujo, 2011).

En principio, si bien las significaciones pueden dar cuenta de la relación educativa entendida como una relación de poder (Freire, 1979; Foucault, 1993), van apareciendo otras, nuevas, conforme se despliegan las capacidades de interrogación de los actores, sobre las posibilidades de educar en la tensión de lógicas institucionales que tratan de coexistir (Acín y Correa, 2011). Entonces: ¿es posible sumar a través del proyecto escolar desplazamiento de las formas de dominio a formas más creativas para accionar a través de lo potencial, de las voces y experiencias de los sujetos?

⁴ La interferencia -intromisión- que provoca el discurso de los derechos humanos en el espacio carcelar (Correa, 2010). (La cursiva es nuestra)

Las hipótesis iniciales nos permiten suponer que el conocimiento sobre el ejercicio de los derechos no está en un solo territorio según se entienda cárcel o escuela, sino en las vicisitudes de esa relación y que un trabajo con las subjetividades de los implicados y con el reconocimiento de las condiciones materiales y simbólicas, potencia la producción de subjetividad en aras de nuevas comprensiones.

Por lo tanto, en el armado de un campo de análisis aparece el convite a leer la educación y el ejercicio de los derechos como espacio de lucha, como conflicto social y subjetivo y *visibilizar las vicisitudes de ser y hacer escuela en relación con las funciones de la seguridad* para que, a partir de allí, advenga un nuevo entendimiento.

El texto, se estructura en dos apartados en los que se busca diferenciar la escuela *de la cárcel* y la escuela *en la cárcel* a partir de una contextualización conceptual, es decir la comprensión y explicación del contexto a partir de la teoría (Mendizabal, 2007).

La escuela *de* la cárcel: educación ligada al tratamiento

En cada momento histórico el encierro se dirige a un determinado sujeto social. Puede decirse que históricamente en la cárcel terminaban los sujetos que, en su mayoría, no encuadraban bajo los estándares esgrimidos por el sistema social. En aquel entonces como hoy aunque con dispositivos diferentes, el sistema social genera esos sujetos y también los excluye y expulsa según la lógica de poder que impera en el momento histórico respondiendo a las necesidades políticas de ese contexto socio político.

La reclusión puede interpretarse como un intento de dar respuesta al conflicto social del momento, así la cárcel se convierte por excelencia en la técnica-disciplinaria para docilizar cuerpos a través del ejercicio de la violencia y las prácticas de racionalidad autoritarias. Foucault (2009) realiza una genealogía de la institución carcelaria y advierte que como dispositivo disciplinario (del siglo XVII al XVIII) aparece como elemento clave en aquello que, parafraseando a Marx, señala como la “acumulación de hombres”, necesaria para la acumulación de capital. Aquí la educación va a ser pensada a través de los discursos jurídico-normativos como herramienta para el logro de esos fines, por lo tanto su desarrollo y articulación con el tratamiento penitenciario está cruzado por la complejidad de todo proceso social de un sujeto en un contexto determinado.

A lo largo de este proceso acontecieron cambios de forma en los discursos y normativas que regularon la ejecución de la pena y su utilidad, con variaciones que van desde ser considerada como castigo del Estado sobre los que violaban el contrato social (siglo XVIII), pasando por la transformación de la moral de los que atentaban contra las leyes definidas a partir de las creencias y valores de grupos hegemónicos burgueses (siglo XIX) (Gutiérrez, 2010).

El proceso que va desde la prisión tradicional a la prisión moderna estuvo representado en la primera parte, por funciones en relación con la guarda, custodia o depósito de los encausados, en la segunda por la regeneración de conductas. A fines del siglo XVIII y comienzo del siglo XIX comenzará a cobrar mayor relevancia el tema de la privación de libertad ahora como una pena autónoma. La cárcel como lugar de guarda se desplazaba hacia su función penal y, principalmente, correccional, con el objetivo de cambiar la moral de los presos (Levaggi, 2002).

A partir del siglo XX se asienta la idea de que la transformación del ser humano viene de la mano de la educación, en torno a la cual se organiza el Estado. Una educación que defendía con fuerte convicción los preceptos del positivismo burgués. De la mano de la idea de reforma a través de la educación surge la noción de tratamiento penitenciario. La educación todo lo puede y lo que la escuela no logró inculcar en el ser humano se pretendía que lo realice la cárcel junto con la educación. La institución carcelaria junto a otras instituciones como la escuela brega a través de prácticas por una lógica homogenizadora de la sociedad, cuestión que conlleva prácticas de clasificación y control social de las poblaciones y que intencionalmente buscan la modificación de las conductas e identidades a partir de bases etiquetantes y violentas (Ferro, 2017).

La institución escuela, en este contexto histórico socio-político de la construcción de la soberanía nacional, se une a estos propósitos, no solo porque esté de acuerdo con el objetivo del sistema penal sino porque, así como ella busca homogeneizar también la cárcel en su orientación asimilacionista de grupos considerados conflictivos, como los inmigrantes y disidentes políticos, debido a la irrupción del positivismo criminológico dentro del campo penitenciario (Mouzo, 2009).

En su propósito de contribuir a la construcción de la soberanía nacional se convierte en aliada de la cárcel y aparece como guía para la transformación del desviado/transgresor social. Por lo tanto, etiquetar, someter, transformar, se

convierten en prácticas de ordenamiento sociales, sostenidas en discursos y pensamientos criminológicos positivistas que construyen la clase delincuente (Gutiérrez, 2006).

El proceso en el que se articulan las instituciones puede comprenderse por un lado, a partir del origen de lo que se entiende por capitalismo y que da lugar a la creación de las instituciones de encierro que tuvieron como objetivo sacar de circulación a todos aquellos que pudieran estar fuera del sistema productivo y extraer de esa exclusión utilidad. Como efecto de las lógicas mercantilistas/economicistas que lo sostienen pueden citarse las pérdidas identitarias, la represión de las diferencias culturales, la violación de derechos y la desigualdad de oportunidades en las poblaciones (Gonçalves, 2019).

A partir de la crisis del petróleo los gobiernos debieron recortar los gastos y empezaron por las políticas asistenciales donde la cárcel va a ser el medio más económico que los gobiernos encuentran para integrar a los que no logran integrarse solos. De la retirada del Estado en cuestiones sociales y de asistencia se avanza en cuestiones punitivas y aumenta progresivamente la tasa de encarcelamiento en todo el mundo. Entonces, la utilidad de la pena vuelve al centro de la escena (Gutiérrez, 2010).

Por otro lado, está el hecho de que la escuela cobra un papel importante en la constitución de una identidad nacional ya que estar alfabetizado, ser ciudadano y tener trabajo nombraba a un sujeto anclado en un lazo social y afiliado a una genealogía cultural (Puiggrós, 1990). De esta manera, la escuela forma parte del tratamiento de la cárcel y adhiere al ideal rehabilitador/resocializador

Para Bentham, toda “casa de penitencia” debía ser una escuela. Era esa una necesidad indudable para los jóvenes, pero –se preguntó– por qué negar el beneficio de la instrucción también a hombres ignorantes, que podían hacerse miembros útiles de la sociedad con una nueva educación (Levaggi, 2002:312).

Se consideraba la escuela el centro de la solución a problemas sociales y se creía que iba a conducir al desarrollo individual y al mejoramiento social (Puiggrós, 1990). El desafío sería encontrar el método y la organización adecuados para llevar a cabo esos principios. Por lo tanto, estamos advirtiendo una pedagogía normalizadora subyacente que ofrece pistas para entender cuál fue el lugar y la

forma de colaborar de la escuela en el tratamiento penitenciario. Entendemos entonces, que ser funcional al ideal resocializador, ser útil a la función de la prisión, haya hecho que la participación de la escuela excediera lo estrictamente educativo para convalidar los procesos de regulación social a través de los discursos, normativas y prácticas institucionales del sistema penal.

Docilizar el cuerpo para extraer utilidad, disciplinar en base a premios y castigos, a través de técnicas de control, organización, gestión, conforma una mirada de la que participa la escuela y lo hace, entre otras, a través de miradas jerárquicas, por citar: desde las acciones pedagógicas de los maestros/profesores que sometiendo a examen permanente clasificaban en grados de productividad, aptitud y obediencia. En este sentido, desde el aporte que hace la sociología interaccionista, puede decirse que la escuela como práctica histórica se ha cristalizado en un marco institucional penitenciario, contingente, arbitrario y absolutista, convalidando las reacciones punitivas contra el *desviado* (Gutierrez, 2006).

Ya que el objetivo de la pena privativa de la libertad es la reinserción del penado, los profesionales de la salud (física y mental) van a diseñar programas de tratamiento y establecer diagnósticos y pronósticos de criminalidad basándose en las personalidades de los detenidos. Es posible ver cómo a través del tratamiento penitenciario se va definiendo una escolarización que pretendiendo la educabilidad toma como modelo la biología y rápidamente se medicaliza (Dussel, 1995).

La educación pasó a ser herramienta principal que desde el discurso penitenciario sostenía (¿y sostiene?) al ideal resocializador. Ahora bien, considerando que actualmente el modelo penitenciario de antaño sigue vigente aunque con ciertas modificaciones ¿el Estado muestra la cara del vaciamiento entre lo que prescribe la norma jurídica y las prácticas reales, o como lo dice Levaggi (2002) entre las instituciones nominales y la realidad?

La escuela en la cárcel: el desafío de la construcción de sentido en torno a los Derechos Humanos

La educación en cárceles es algo garantizado en la Constitución Nacional y amparado en la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 y en las leyes de ejecución penal tanto nacional como provincial (Ley 24.660/96). Como derecho humano tiene característica de universal, inalienable e ineludible donde la responsabilidad in-

delegable del Estado de garantizar la distribución de los bienes culturales con criterio de justicia a toda la población y la accesibilidad se encuentra dentro de esta. También supone el ingreso a una red social de derechos y obligaciones mutuas implicando la participación en instituciones democráticas para el acceso a otros derechos como el trabajo, la salud, entre otras (Gutierrez, 2006).

Suponiendo que el acceso a la educación esté garantizado en la cárcel, como primera cuestión, ¿puede haber verdadera educación emancipatoria cuando allí es todo obligatorio? Es necesario aclarar que si la educación incluye y trasciende la noción de escolaridad, los educadores y educandos en tanto *conciencias* o en tanto seres plenos de intención, construyen conocimiento para instrumentarse en la reflexión, la acción y la transferencia de éste a otros aspectos de su vida (Freire, 1970), cuestión que hacen de la voluntad, la colaboración y el deseo del privado de libertad condiciones necesarias para este logro. Entonces, como todo ejercicio de derecho legítimo, fuera y dentro de la cárcel, para ser tal no debe ser coactivamente impuesto.

A pesar de la clara exposición de las leyes en materia de educación en cárceles, en la práctica se observa cómo en la impronta correccionalista de las leyes se muestra la función educativa dentro de la función correctivo-tratamental, no el derecho en sí⁵. Desde este sentido, las posibilidades del abordaje de la educación con miras a la integración social afrontan las tensiones que se dan en el plano de los discursos-normativas y las prácticas entre el sistema penal y las posibilidades inclusivas de la educación (Acín y Correa, 2011).

Esta cuestión está implicando la construcción de una conciencia, reconociendo por un lado, la necesidad de incorporar a la lectura de las condiciones el carácter histórico, incluyendo una mirada que no desconozca lo que subyace a su reproducción, o ignore principalmente la estructura (Bourdieu, 1997). En este sentido, las prácticas educativas reproducen poder, es decir, no son neutrales. Y por otro, en la construcción de sentidos en torno a los derechos humanos se hace necesario reconstruir significados que puedan mover realidad (Zemelman, 1998) implicando un desacople (¿flexibilización?) de objetivos que puedan ligarla, aun hoy, a las lógicas disciplinarias de control y seguridad. Como vemos, la construcción de sentido en torno a los derechos humanos representa una lucha porque el derecho

⁵ “...los estudiantes no vienen a la escuela porque no los sacan del pabellón. Cosa que a veces se hace para castigar” (Registro de observación 19 de septiembre de 2012).

está inscripto en relaciones de poder, por lo tanto consideramos necesario leer la realidad tratando de reconocer en las prácticas educativas los mecanismos y las lógicas de la propia reproducción en relación al ejercicio del poder y el dominio.

La distancia entre los discursos y las prácticas

Para Deleuze (1990) un dispositivo está formado por líneas que lo atraviesan y lo arrastran. Componer una reflexividad a través de las conexiones y asociaciones que aparecen sugeridas en y entre ellas recupera una lógica de la complejidad, toma como objeto de análisis e intervención los modos en que la escuela se acomoda, media y se resiste a ciertas lógicas. Estas conexiones actualizan el conjunto de posibilidades y de prohibiciones en este campo.

Dice Levaggi (2002) con respecto al marco jurídico que rodeó a las cárceles de principios de siglo que fue complejo “A menudo, estuvo en desacuerdo con la realidad. Entre la ley y el hecho hubo una distancia, que llegó a ser abismal” (p. 418). Con algunos avances esta distancia se sigue reproduciendo. La ley N.º 24.660 de ejecución de la pena privativa de la libertad y la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 son ambas nacionales, por lo tanto sus formulaciones en cuanto a la garantía de la educación tienen carácter público y de cumplimiento obligatorio. Vemos que por un lado están las leyes constitucionales, los decretos y reglamentos de las unidades carcelarias y por otro, lo que es efectivo en término de garantías en la práctica cotidiana.

Está en el cuerpo de las leyes que los derechos educativos deben respetarse y hacerse cumplir, lo que se cuestiona es el cómo las unidades penitenciarias lo llevan a cabo. O más bien, como expresan los educadores, muchas veces las reglamentaciones guardan un espacio donde no quedan muy claras esas condiciones que están amparadas en el art. 56 de la Ley N.º 24.660: “...se debe garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de su libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran”. Esas condiciones suelen estar asociadas a “razones de seguridad”⁶ y no ser explicitadas.

⁶ Registro de entrevista 19 de septiembre de 2012.

De acuerdo a los discursos penitenciarios y educativos que se articulan en las tensiones, desde el punto de vista de los educadores hay vicisitudes por las que la escuela atraviesa para garantizar educación en los sujetos privados de libertad que estarían en relación con una jerarquía otorgada por se por la función de la seguridad. Cosa entendida como lógica de imposición de una institución sobre otra y visualizada, entre otras cuestiones, a través de negaciones que la penitenciaría realiza para el desarrollo de algunas propuestas pedagógicas, como por ejemplo la Educación Sexual Integral, que pudieran tener efectos de potencia en las subjetividades de los privados de libertad (Olivieri, 2019).

Ello pone de manifiesto que si bien el dispositivo penitenciario está delineado por fuerzas que evidencian la supremacía de un poder/saber en articulación con el discurso de los derechos humanos, se hace manifiesta la tensión entre ese poder y la resistencia (Lhuillier, 2013). Es decir, entre la reproducción del orden lineal de la autoridad y la posibilidad de provocar interrogaciones sobre las condiciones de educabilidad y el impacto del encierro sobre las subjetividades, los cuerpos, intentando desnaturalizar aquello construido como verdadero e inamovible en el contexto.

A modo de conclusión o de la *educación como posibilidad*

Pese al espíritu de las nuevas leyes que recuperan los ideales iluministas y republicanos, aun hoy, en las prácticas cotidianas de la escuela en la cárcel, las normas y reglamentos del sistema penitenciario intentan regular la vida institucional con una impronta sostenida en el mantenimiento del control y la disciplina. Entonces, ¿es posible arrancarles a los dispositivos históricos la posibilidad de uso que ellos han capturado, es decir, desamarrarlos de sus usos y condiciones establecidas-instituidas, y devolverles sus usos posibles? Este interrogante, desde el discurso de los derechos, intenta generar capacidad de interferencia (Lourau, 2001). La escuela en la cárcel es el espacio donde se materializa la interferencia que permite al Estado sortear el lugar contradictorio en el que es garante de los derechos a la vez que agente punitivo para los sujetos privados de libertad.

Desde la dimensión ético-política de la planificación que asume el Estado con respecto a las personas privadas de libertad, en términos de reinserción social, observamos que las lógicas que encierra otorgan herramientas de reproducción o la posibilidad de interrogar la exclusión. En el caso de la lógica educativa las in-

terrogaciones intentan conducir al desacople de una pedagogía cónsono a las exclusiones que garantice al menos los mismos ideales que la escuela extramuros.

La toma de conciencia nos lleva a advertir interacciones, diferencias y similitudes entre las propuestas de la escuela *de* la cárcel y la escuela *en* la cárcel. Esta, superando la perspectiva compensatoria que define a los educandos privados de libertad por lo que les falta, por lo que carecen o necesitan para reposicionarse en la estructura social, ofrece la *posibilidad* de la reinserción en algún tipo de intercambio social, simbólico, cultural y porque no económico, en los proyectos de vinculación que ambas lógicas (educativa y penitenciaria) generan con “*el afuera*”⁷ de la cárcel. Es decir, que la escuela en la cárcel, que parte de reconocer al sujeto en lo que le es propio de sí: derechos, historia, subjetividades, pertenencias, capitales, aprendizajes, memorias y capacidades, se convierte en el acto político (Freire, 1970) que posibilita el reconocimiento de su condición inmanente de sujeto social y por lo tanto, sujeto de derecho.

Creemos que la educación como posibilidad no puede estar atada al tratamiento de la pena, a los tiempos y espacios de la cárcel, sino a la humanización en la relación educativa que se propone desde la escuela en la cárcel (la del espíritu de la Ley N.º 26.206) de garantizar el acceso a la educación que va más allá de la mera escolarización y que apunta al ejercicio pleno de los derechos y que supone la participación y el cuestionamiento de las condiciones sociales que reproducen las relaciones de opresión (des_subjetivación) en los espacios intramuros y extramuros.

Referencias bibliográficas

- Acin, A. & Correa, A. (2011). *Significaciones de la educación en la cárcel. Atribuciones desde la perspectiva de los participantes del Programa Universitario en la cárcel*. Universidad Nacional de Córdoba. Centro de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Araujo, A. (2011). *Sociología Clínica. Una epistemología para la acción*. Psicolibros.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.

⁷ Registro de observación 3 de octubre de 2012.

- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (1989). *L'institution imaginaire de la société*. TusQuets.
- Correa, A. (2010, 12 de noviembre). *Interferencias que provocan los derechos humanos* [ponencia]. IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria. IX Jornadas Nacionales de Extensión Universitaria. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.
- Correa, Ana (2017). “*Dimensión Institucional en procesos de Intervención psicosocial*” Ficha propedéutica para Maestría 2017. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología.
- Castagno, M., Correa, A., León Barreto, I., Herranz, S. y Páez, J. (2019). Espacio Carcelar: en búsqueda del sentido. En Correa y otros (2019) *Producción de sentidos y subjetividades en el espacio carcelar: acceso a justicia y a derechos: 15 años de investigación desde la perspectiva de los derechos humanos*. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Deleuze, G. (1990). “¿Qué es un dispositivo?” en Varios Autores, *Michel Foucault, filósofo*. Gedisa.
- Dussel, I. (1995). Pedagogía y burocracia: notas sobre la historia de los inspectores. *Revista Argentina de Educación, Año XIII, (23),55-82*.
- Enriquez, E. (2011) *Désir et résistance: la construction du sujet*. Parangon/Vs.
- Ferro, G. (2017). *Degenerados, anormales y delincuentes. Gestos entre ciencia, política y representaciones en el caso argentino*. Marea.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1993). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI
- Garay, L. (s.f.). La intervención institucional es una práctica analítica.
- Gonçalves, R. (2019). Liberación económica, desigualdad y pobreza en América Latina en el siglo XXI. ¿Los modelos de desarrollo económico hacen alguna diferencia? En Molina, P. (Coord.) *Neoliberalismo, Neodesarrollismo y Socialismo Bolivariano. Modelos de desarrollo y políticas públicas en América Latina*. Ariadna Ediciones.
- Gutiérrez, M. (2006). *La necesidad social de castigar. Reclamos de castigo y crisis de justicia*. Fabián Di Plácido Editor.
- Gutiérrez, M. (2010). *Derechos y sistema penal: la dimensión jurídica de las prácticas educativas en contextos de encierro*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ibañez, T. (1990). *Aproximaciones a la psicología social*. Sendai.
- Levaggi, A. (2002). *Las cárceles argentinas de antaño. Siglos XVIII y XIX. Teoría y realidad*. Billela.
- Lhuillier, D. (2013). El trabajo como instrumento de resistencia a la opresión carcelaria. *Universitas Psychologica, 12 (4), 1013-1025*. Bogotá, Colombia.
- Lourau, R. (2001). *Libertad de movimiento. Una Introducción al Análisis Institucional*. Eudeba.

- Mancovsky, V. (2011). *El enfoque clínico en ciencias sociales: la sutil diferencia entre la búsqueda y el hallazgo* [ponencia]. VIII Congreso Internacional de Psico-sociología y sociología clínica. Montevideo. Uruguay.
- Mendizabal, N. (2007). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. págs 65-103, en Vasilachis I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Mouzo, K. (2009). *Apuntes para una historia de los funcionarios de las prisiones de nuestro país* [ponencia]. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Olivieri, A. (2019). *Educación Sexual Integral en Contextos de Encierro*. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC_CBA/publicaciones/ModalidadECE/04-ESI-en-conextos-de-encierro.pdf
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885 – 1916)*. Galerna.
- Rhéaume, J. (2011). Dimensiones epistemológicas de las relaciones entre teoría y práctica. En Araujo, A. (comp.) *Sociología Clínica: una epistemología para la acción*. Psicolibros universitario.
- Zemelman, H. (1998). *El conocimiento como desafío posible*. Educo.

Cita sugerida: Olivieri, A. (2020). ¿Qué es la escuela en la cárcel? Prácticas docentes y profesionalizantes en contexto (de encierro). *Investiga+*, 3(3), 27-41. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3.pdf