

La construcción de la identidad de estudiante en cárceles de La Pampa: el impacto de la educación y encierro punitivo

The construction of student identity in prisons in La Pampa: the impact of education and punitive imprisonment

ARTÍCULO

Vanesa Cabral

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. Contacto: vanesabeatrizcabral@gmail.com

Recibido: octubre de 2023

Aceptado: noviembre de 2023

Resumen

Este artículo propone presentar los sentidos que le otorgan a la educación las personas privadas de libertad que asisten a las escuelas en cárceles federales de La Pampa, quienes atraviesan un proceso significativo de construcción de la identidad de estudiante. Para investigar lo propuesto, se tuvo en cuenta aquellos/as estudiantes que registraban un período de dos años de escolarización como mínimo, prestando especial atención a la incidencia del encierro punitivo en dicha construcción, como así también a las acciones institucionales del Servicio Penitenciario y la escuela, que intervienen en este proceso para garantizar el acceso a la educación. Se seleccionaron tres unidades penitenciarias ubicadas en la ciudad de Santa Rosa, la N°4 de hombres adultos, la N°30 de jóvenes y adultos y la N°13 de mujeres adultas. En las mismas, funcionan las Escuelas para Adultos N°15 y N°16. Si bien las propuestas educativas son equivalentes a las que se implementan en las escuelas extramuros, el desafío en este contexto de encierro es construir una escuela en un campo de tensión, de interacciones, diferencias y similitudes entre la lógica pedagógica y la lógica propia de las instituciones de encierro, centrada en un ideal correctivo y normalizador.

Palabras clave: educación; identidad; derecho; encierro punitivo.

Abstract

This article proposes to present the meanings given to education by people deprived of liberty who attend schools in federal prisons in La Pampa, who go through a significant process of

construction of student identity. To investigate the proposal, those students who registered a period of at least two years of schooling were included in this project, paying special attention to the incidence of punitive confinement in this construction, as well as to the institutional actions of the Penitentiary Service and the school, who intervene in this process to guarantee access to education. Three penitentiary units located in the city of Santa Rosa were selected, No. 4 for adult men, No. 30 for adolescents between 18 and 21 years old, and No. 13 for adult women. Adult Schools No. 15 and No. 16 are located in these institutions. Although the educational proposals are equivalent to those implemented in extramural schools, the challenge in this context of confinement is to build a school in a field of tension, of interactions, differences and similarities between the pedagogical logic and the logic of the institutions of confinement, centered on a corrective and normalizing ideal.

Key words: education; identity; right; punitive imprisonment.

Introducción

La educación es un derecho fundamental para mejorar la calidad de vida de las personas ya que empodera y abre puertas a múltiples y nuevos desafíos, su garantía representa uno de los principales desafíos que enfrentan los educadores, especialmente en un contexto como la cárcel, donde los derechos suelen ser vulnerados. Según Pineau (2008), debemos ser capaces de generar propuestas educativas que les permitan a los estudiantes construir nuevos soportes y anclajes, debemos lograr habilitarles la posibilidad de acceso a nuevos lugares en lo social, lo cultural y lo político, propiciando la conexión (y muchas veces, la reconexión) con los entramados sociales que les garantice el ejercicio pleno de sus derechos.

En las cárceles encontramos un colectivo social compuesto principalmente por “desocupados y pobres”, personas jóvenes --progresivamente el promedio de edad es cada vez menor--, varones en un 90%. La mayoría proviene de estratos sociales pobres, con niveles de instrucción bajos; escaso o desaventajado acceso al mercado laboral. Todas estas situaciones acrecientan el riesgo de ingresar en conflictos con la ley criminal (Unesco, 2008).

Por ello, desde la perspectiva de la educación como derecho humano universal se pretende recuperar el horizonte de igualdad que implica la concepción del otro como sujeto de derecho para pensar desde allí propuestas pedagógicas que no sólo prevengan, sino que sobre todo habiliten situaciones que permitan la irrupción de algo nuevo, no predecible de antemano, que aporte a la construcción de situaciones de mayor justicia. Es necesario entonces dejar de pensar a la pobreza como una determinación que se instituye como natural y volver a mirarla

como el producto de una operación social desigualitaria e injusta. Confiar en que la educación abrirá posibilidades aún no conocidas, significa dejar de tener una mirada que estigmatiza a la pobreza para pasar a otra que habilita enigmas para un futuro. Es una apuesta a que, frente a situaciones de desigualdad, pobreza y exclusión, los/as educadores recuperen la posibilidad de desligar a los/as estudiantes de la profecía del fracaso futuro con la que llegan y de re-situarlos en un lugar de la posibilidad, confiando en que ellos/as pueden aprender, que van a hacerlo y que ellos/as van a contribuir a ese proceso.

En este sentido podemos afirmar que la escuela es una de las instituciones que irrumpe en la lógica carcelaria y la pone en tensión; tensión que no se trata de erradicar porque es propia de la convivencia y articulación pero que sí se trata de acomodar, reubicar y (re) pensar en pos de continuar trabajando. Ambas, conviven y comparten una genealogía similar, pero a su vez prácticas y mandatos bien diferenciados; es decir, las lógicas de estas dos instituciones, escuela y cárcel difieren significativamente. Si bien, el campo de la educación hace lugar en el mundo del encierro, en la cotidianeidad de la escuela intramuros, 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 las Leyes 26.206 y 24.660, entre otras.

Es entonces, a través de este nuevo posicionamiento, como estudiante de nivel primario o secundario, 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. Las autoras Martel y Pérez Lalli (2007) señalan, que la transformación puede devenir como posible en la medida en que la educación puede ofrecer a los estudiantes ciertas herramientas con las que ellos/as podrían construir o al menos comenzar a pensar en otro proyecto de vida. En cuanto a la identidad de estudiante, como hemos mencionado anteriormente, podemos decir 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 a estudiante. 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. 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, 2003).

En este marco, el camino que se recorrerá será para analizar las lógicas de las dos instituciones, escuela y cárcel, que difieren significativamente por lo que generan una tensión constante en el ámbito educativo. Por ello, este trabajo apunta a indagar sobre los sentidos que los y las estudiantes en el contexto de encierro otorgan a la educación y cómo las acciones institucionales impactan en la conformación de la identidad como estudiante de las personas privadas de libertad, 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 puede permitir indagar las tensiones, contradicciones, superposiciones, que se generan entre las diversas identidades de las personas en encierro.

En síntesis, el objetivo central de este artículo es demostrar cómo incide el encierro punitivo en la construcción de la identidad de estudiante en las personas privadas de libertad. Al mismo tiempo, indagar sobre las acciones institucionales --tanto de la escuela como del servicio penitenciario-- que intervienen en la construcción de esa identidad, prestando especial atención, además, a los diversos sentidos que la escuela adquiere en estos procesos y a cómo se ponen en juego las diversas identidades que conforman a las personas en los contextos de encierro.¹

Marco teórico

1.1 Estado de la cuestión

A los efectos de fundamentar y ahondar en la temática planteada en el presente trabajo, nos centraremos en aquellos que demuestran que el acceso a la escuela dentro de la cárcel abre nuevas posibilidades para las personas privadas de libertad, lo cual conlleva a la construcción de nuevas identidades que interpelan su pensamiento y acción, permitiéndoles visibilizar nuevos horizontes y posibilidades. Además, ponen en tensión las lógicas --punitiva vs educativa-- que se encuentran en este contexto y que impactan directamente en esta construcción. En este sentido, retomaremos autores de renombrada trayectoria como Alicia Acin (2009), Mauricio Manchado (2012), Francisco Scarfó (2003) y Gladys Blazich (2007), quienes

¹ La investigación se desarrolló en escuelas de la provincia de La Pampa que se localizan dentro de instituciones de encierro federales a saber: Escuela para Adultos N°15, ubicada dentro de la Unidad Penitenciaria N°4 (varones mayores de 21 años), Escuela para Adultos N°16 con dos extensiones áulicas en la Unidad Penitenciaria N°30 para Jóvenes y Adultos (varones entre 18 y 21 años) y en la Unidad Penitenciaria N°13 (mujeres mayores de 21 años).

han trabajado la temática desde diferentes puntos del país, lo que permite ampliar el sentido de la educación en las cárceles de Argentina.²

Se toman en consideración investigaciones recientes que dan cuenta de la importancia de la educación en los procesos de construcción de nuevas subjetividades, entre ellas la de estudiante que es el tema central de este trabajo, entre ellas recuperaremos producciones de Luzzi y Rindone (2013), Gutiérrez Gallardo (2020), Messina (2013) y Paroncini (2014) entre las principales.

Siguiendo la línea de investigación y pensamientos de los/as autores/as mencionados/as, haremos referencia a lo que afirman desde las lógicas de ambas instituciones, escuela-cárcel, para luego continuar con la importancia que tiene la presencia de la escuela, es decir, la garantía del derecho a la educación para generar un espacio educativo-pedagógico que ayuda en la construcción de identidad de estudiante que es la que entre otras, promueve un reposicionamiento de cada persona privada de libertad ante un nuevo mundo de posibilidades y de autohabilitación.

Los/as autores/as mencionados coinciden al plantear que la escuela en contextos de encierro funciona a modo de una institución dentro de otra y supone conjugar prácticas y marcos normativos entre el sistema penitenciario y el sistema educativo, con lógicas de funcionamiento diferentes. En la primera, la del castigo y el disciplinamiento, fundante del derecho penal y las prisiones, y en la segunda, la lógica del desarrollo integral de los sujetos, fundante de la educación. Al funcionar las escuelas dentro de las instituciones penitenciarias, la lógica de funcionamiento de estas últimas condiciona a las primeras no sólo en los aspectos pedagógicos y didácticos, sino además en la distribución de poder. En este sentido, Blazich (2007) deja en claro que mientras la prisión apunta a la deconstrucción de los signos identitario de las personas a través de la modernización, la masificación, la clasificación y el despojo de todos los derechos e incluso el de la educación; la escuela intenta por otro lado, reforzar la construcción de nuevas identidades. También menciona que la cárcel promueve a través de las características de la vida cotidiana que ofrecen a las personas privadas de libertad, en la cual la seguridad es prioritaria, la masificación de los individuos, su sometimiento y humillación mientras la escuela trabaja por despertar la responsabilidad, la autonomía y la dignificación de las personas. Conceptos también retomados por Acin (2009) cuando menciona en sus trabajos la reconstrucción identitaria que suponen la idea de constituirse en un estudiante preso con todas las exigencias que eso supone y procesos de diferenciación con quienes no lo son; posiciones, que

² Cada uno de estos/as autores/as tiene sobrada producción en esta temática, cuyas obras principales se citan en la bibliografía.

presuponemos, posibilitan (o no) que los sujetos cambien y puedan ubicarse en “otro lugar” y decidirse a actuar en ciertos límites. A propósito de los procesos de reconstrucción identitaria mencionados, esta autora se interroga acerca del alcance de estos procesos para imprimir nuevos sentidos a su vida y, muy especialmente, por las posibilidades de emergencia de lo que se denomina identidad proyectual, concepto que toma de Castells (1999, como se citó en Acín, 2009)—que aparece cuando los actores, sobre la base del material cultural disponible, construyen una identidad nueva que redefine su posición en la sociedad— o la prevalencia de la identidad resistencial, construida como respuesta a la estigmatización, considerando la adversidad no sólo de las condiciones objetivas en la cárcel sino también de lo que los relatos permiten inferir sobre sus historias vitales.

En este contexto, Blazich (2007) destaca a la comunicación como otra de las dificultades de la tensión entre las dos instituciones. Las dificultades de comunicación entre el personal de ambas instituciones para construir acuerdos basados en criterios comunes y el manejo de la educación deriva en impedimentos para el normal desarrollo de las actividades académicas por razones ajenas a ella.

En este marco, Manchado (2012) afirma que la prisión y la escuela vivieron por mucho tiempo en una agradable convivencia respecto a los objetivos de acción: encauzar conductas, producir cuerpos, docilizarlos, examinarlos y establecer una relación de poder-saber que se expresaba en la vida institucional de ambas. Pero claro está que ambas instituciones sufrieron grandes modificaciones. Con una diferencia, la institución carcelaria sigue hoy insistiendo en sus mismos objetivos casi sin problematizarlos o, al menos, sin encontrar claras respuestas a los intentos de hacerlo, en cambio, la institución escuela ha podido establecer una complejización sobre la concepción de educar/educación por lo que difícilmente podamos encontrar una definición de sus objetivos ensamblados con los de la prisión o, al menos, podemos reconocer algunas marcas o indicios que intentan –no siempre con éxito– establecer ciertas distancias.

En línea con las ideas y afirmaciones de Scarfó (2003) sabemos que es muy común que en el ámbito carcelario se suela confundir el tratamiento penitenciario y la educación, impregnándole a ésta un carácter terapéutico y compensatorio de socialización (desde la perspectiva del tratamiento), que reduce el potencial transformador y el impacto auspicioso de la educación en tanto derecho humano y, por ende, no visibiliza su basamento fundamental que es la dignidad de las personas. Aquí vale señalar que los fines de la educación en los establecimientos penitenciarios son distintos a los fines de la pena. Considerar a la educación como parte del tratamiento penitenciario, lleva a pensar la educación como reinsertadora,

resocializadora, reeducadora, rehabilitadora, entre otras calificaciones. Vale decir que la educación es un derecho humano fundamental – si algún “re” le cabe en su objeto – es la reducción de vulnerabilidad social, psicológica y cultural.

En otras palabras, estas circunstancias hacen que las actividades vinculadas al proyecto escolar se vean reguladas por la estructura administrativa, vertical y rígida de la cárcel, donde el trabajo y la participación están condicionados por las normas de seguridad. Es decir, a la escuela que de por sí representa una realidad compleja, hay que sumarle la complejidad del contexto; así lo explican Blazich (2007) y Acin (2009).

Otro de los aspectos que nos interesa destacar de los trabajos mencionados es que señalan a la escuela como una institución fundamental en la formación de sujetos y puede plantear puntos de ruptura (o no) con respecto a otros dispositivos. Al respecto, Blazich (2007) y Scarfó (2003) coinciden que este es el lugar que puede brindar la posibilidad de abrir un espacio con reglas de juego propias que permita la construcción de nuevas formas de subjetivación y señalan que los/as destinatarios/as de la educación en cárceles son sujetos de múltiples exclusiones, su existencia nos revela en primer lugar, una realidad educativa, la incapacidad como sistema de incorporar y retener a la población cuando tiene la edad de integrarse al trayecto que le corresponde en el sistema educativo. Y, por otro lado, acusan una asociación entre exclusión y marginalidad que suele estar relacionada con bajos o prácticamente nulos niveles educativos que alertan sobre las necesidades de formación de este colectivo, si desde las instancias responsables se les pretende dar alguna oportunidad real de construir un proyecto de vida distinto al delito. Ya que en general, como señala Herrera (2008) fueron jóvenes provenientes de ciertos espacios territoriales (barrios situados en general en la periferia de las grandes ciudades o ciudades capitales), de familias con pocos recursos y que, no por casualidad, suelen contar con trayectorias educativas interrumpidas que generalmente significaron experiencias educativas de baja intensidad en el nivel del conocimiento, así como en el de los vínculos (con adultos/as y también con los pares).

En palabras de Blazich (2007), los/as alumnos/as que asisten a las escuelas en las unidades penitenciarias fueron y son sujetos de múltiples exclusiones. A las que ahora se suma una nueva, la privación de la libertad. Estudiar en la cárcel les permite recuperar al menos un derecho negado, el de la educación. De esta manera, el lugar ocupado puede ser no sólo el de recluso/a, sino el de alumno/a en un espacio que abre una posibilidad diferente.

En este mismo sentido Manchado (2012) enfatiza que 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. Además, menciona que en un contexto de encierro la educación no se limita al espacio áulico, que es también una caja de resonancia de aquellas voces que, repetidamente, son silenciadas; y que si bien, la educación en contextos de encierro no es una tarea fácil, es necesario romper el histórico coro de silencios que caracterizó a la cárcel.

En este contexto, Scarfó (2003) y Acin (2009) señalan que se necesita reflexionar sobre la importancia de fomentar la autonomía, en el sentido de apropiación de un saber, hacerlo parte de uno y reutilizarlo en otro ámbito, que es central en todo proceso educativo y preside cada uno de los momentos del mismo, vinculado a la noción de aprendizajes emancipadores consistentes en la posibilidad de transferencia de lo aprendido a otras áreas de la vida del sujeto, fuera de la vista y del control de quien lo imparte y saliendo del contexto de la formación. Autonomía que es fundamental en nuestra constitución como sujetos capaces de discernimiento y que juega un papel central en relación con la finalidad de la ley de ejecución de la pena privativa de la libertad, esto es, lograr que el condenado adquiera la capacidad de comprender y respetar la ley. Nuevamente se generan interrogantes sobre cómo la educación que se desarrolla en las prisiones puede favorecer procesos en tal sentido, frente a una de las características de las instituciones totales, entre ellas la cárcel, como es la despersonalización y el despojamiento del yo, lo que incluye desbaratar o violar los actos que en la sociedad civil tienen la función de demostrar al actor, en presencia de otros, que tiene cierto dominio sobre el mundo, que es una persona dotada de autodeterminación, la autonomía y libertad de acción propia de una persona adulta.

Para ilustrar con ejemplos de trabajos de campo que realizaron las tesis seleccionadas para este texto, tomamos primeramente a Gutiérrez Gallardo (2020) y Luzzi y Rindone (2013) quienes sostienen que la mayoría de las personas privadas de libertad a partir de su interacción en el ámbito carcelario y su vinculación con la escuela resignifican el escenario, valorizando la asistencia a la escuela. Si bien sus motivaciones iniciales para estudiar estaban originadas por la necesidad de “salir” de la lógica carcelaria (del maltrato, de las rutinas y los estereotipos, de la fajina), expresada en la reiterada frase “salir a estudiar”; sin embargo, esas motivaciones se fueron resignificando a partir de la reconexión con el conocimiento, de las satisfacciones encontradas en ese proceso y del redescubrimiento de sus capacidades.

Por otro lado, Gutiérrez Gallardo (2020) advierte que los/as docentes habilitaron situaciones desafiantes que colocaron a los/as estudiantes en el camino hacia el reconocimiento de sí mismos/as como estudiantes. Después de años de haber internalizado el “estar siendo presas/os” en un estatus inamovible que los/as ubicó en una posición de inferioridad y

vulnerabilidad, al encontrarse dentro de la experiencia educativa, las/os participantes se encontraron a sí mismos/as entre el sentirse no merecedores/as del estatus desde el cual los/as docentes los/as estaban reconociendo y el comenzar a descubrirse como, en efecto, dignos/as del yo que habían elegido. Más aún, en un doble “proceso identificador” los/as acompañaron en posición de pares habilitando un mutuo reconocimiento – como seres humanos – y posibilitando procesos de autonomización. El último sentido desde el cual su rol resultó clave en el anclaje de la identidad se relaciona con la autorización de las/os participantes a estar siendo y reclamar el estatus que habían elegido y así emanciparse de un yo que les había sido impuesto y que las/os condenaba. Hacer sitio, entonces, como la habilitación de espacios en donde los/as estudiantes puedan comenzar a ver/se, pensar/se y sentir/se de otra manera, de ir constituyendo/se desde una nueva posición, ahora como sujetos que son parte de un mundo que antes era vivido como ajeno; ya que el mundo vivido con anterioridad se encargó de negarlos sistemáticamente como sujetos y violentarlos a través del sistema, la escuela, la familia viviendo una experiencia de vida que no puede llamarse “social”. Estar siendo estudiante es como pintar o trazar horizontes de posibilidad a futuro. En consecuencia, encontramos que la identidad de estudiante se ancla en la posibilidad de proyectar un horizonte a futuro porque el espacio educativo dentro de la cárcel abre condiciones de posibilidad para pensar en un proyecto de vida distinto – a aquel que se les impuso al momento de caer presos.

Por último, sintetizamos los aportes centrales de las tesis mencionadas vinculados con las subjetividades/identidades de las personas privadas de libertad y cómo estas se continúan construyendo en el adentro, rodeadas de estigmatización, sufrimiento y forzada adaptación a esas condiciones inhumanas que presenta la cárcel, y que la educación debe redoblar esfuerzos para contribuir a que este proceso de construcción revierta lo “esperable” por ellas y para ellas.

La escuela es el lugar desde el cual se tiene que establecer cualquier tipo de relación con la construcción de (otras) identidades; de lo contrario serviría sólo para legitimar las prácticas y lógicas carcelarias que ven la educación como parte de un tratamiento que debe re-educar cuerpos salvajes (Daroqui, 2005).

A partir de la imposición de la identidad de “preso/a”, Gutiérrez Gallardo (2020) expresa que los sujetos se vuelven objeto de tratamiento sobre quienes se va constituyendo una subjetividad para las personas presas que permea el modo de verse a sí mismo y de relacionarse. En consecuencia, la construcción de la identidad desde la posición de estudiante es un proceso que se encuentra en permanente tensión puesto que, como ya se ha mencionado en un inicio, las personas privadas de libertad han pasado ya por un complejo proceso de prisionalización y mortificación del yo; en donde, además, se les ha asignado una identidad no

sólo institucionalizada, sino estigmatizada: la de delincuente y preso/a. Identidad que, desde una perspectiva interaccionista, se comprende no como una esencia inamovible que existe en el interior de la persona, sino como un proceso que emerge en y de las relaciones sociales por medio de las cuales, nos vamos definiendo reciprocamente.

1.2 Construcción de identidad en contextos de encierro punitivo

A partir del objetivo principal planteado en esta investigación, 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 especialmente en cuenta los procesos de construcción de identidad que se producen durante el encierro.

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 con las que trabajamos. 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 que tiene el encierro para ellos/as. Y los/as educadores son aquellos que tienen la posibilidad y responsabilidad de ofrecer una mirada diferente, de imprimir una duda con respecto a la certeza que tienen los otros actores sociales y ellos respecto a sí mismos. Es decir, se espera que los educadores puedan trabajar con las personas privadas de la libertad desde otra suposición, otra expectativa, no concebirlas como “peligrosas” y abrirse a sus intereses, deseos y motivaciones. En esta línea seguimos a Freire (2015), quien afirma que es necesario impartir una educación que supere la relación vertical entre maestro y educando con prácticas pedagógicas que favorezcan el crecimiento personal, y con aprendizajes que se producen dentro de una comunidad que también va transformando a sus miembros, sin arrogancia ni separación tajante entre los participantes del proceso educativo. Además, introduce el concepto de pedagogía de la movilidad, fundamentando que es necesario andar, no quedarse quietos, lo cual implica, estar abiertos al cambio y a la diferencia. Él sostiene que se aprende con alguien diferente, incluso con el antagonista, afirmando que una pedagogía del movimiento es una pedagogía de apertura hacia el otro, el diferente (Freire, 2018).

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 en un orden horizontal de las relaciones humanas auténticas. Esto presupone un sentimiento profundamente arraigado en el educador de que el otro es un otro del que también puedo aprender, además de una sincera fe en 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 Freire (2005), 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. 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. Oportunidades que serán indudablemente ofrecidas desde la escuela que se erige intramuros, la escuela allí desplegará su potencial como institución formadora para brindarles la posibilidad de dignificar sus vidas a través del acceso a una educación de calidad porque los/as educadores/as que trabajan allí conocen del enfrentamiento de lógicas, de las características del educando y el contexto que lo rodea. Por ello, la importancia de una educación liberadora que restituya voces y colabore en el proceso de construcción de nuevas identidades desde una relación de horizontalidad (entre educado-educando) a la que pocos están acostumbrados por estar inmersos en un ámbito jerárquico verticalista. El/la estudiante preso/a 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.

A partir de estas condiciones, y teniendo en consideración que las prisiones son lugares complejos donde se concentran todas las dificultades de nuestras sociedades en materia de

educación como fracaso escolar, analfabetismo, gestión de la diversidad y exclusión social, se debería pensar en cómo construir un espacio –el de la escuela– que valore a las personas como sujetos de derecho y promueva su autoestima, reduciendo su vulnerabilidad y mejorando su posición a nivel psicológico, personal y social. Por consiguiente, constituye un verdadero desafío y un inmenso compromiso gubernamental convertirlos en espacios educativos y conseguir que participen en el proceso no sólo los detenidos sino también sus familias, 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 con respecto a otros dispositivos. En otras palabras, “la escuela es más que edificios y paredes en la medida que sus cimientos se basan en las condiciones de posibilidad de fabricar lazos humanos” (Kaplan, 2022, p.11).

Según Blazich (2007), la escuela puede brindar la posibilidad de abrir un espacio con reglas de juego propias que permita la construcción de nuevas formas de subjetivación. Consideramos que desde el espacio educativo se puede ayudar a tornar visibles los rasgos de construcción de subjetividad como estudiante en el aula, aún en condiciones de encierro punitivo. Por ello, es necesario conocer las características del sujeto de aprendizaje que nos encontramos en esas escuelas y cómo dicho contexto incide en estas personas y en cada proceso que atraviesan para construir su identidad de estudiante.

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 fracaso. 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. El sujeto adolescente o adulto 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 alejaron de las llamadas trayectorias escolares teóricas, conceptos abordados por Flavia Terigi (2009) que 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.

En general, los/as estudiantes en contextos de encierro han desarrollado a lo largo de su vida, trayectorias escolares discontinuas, marcadas por repitencias, interrupciones de tiempo

variado y abandonos. Es decir, estas prácticas escolares en el marco de la caracterización de la historia educativa presentan, en palabras de Kessler (2003), una escolaridad de baja intensidad: una escolaridad plagada de “desenganches” (de las actividades escolares), conflictividad (violencia contra compañeros, contra la institución), con repitencia reiterada, desconexión de la realidad, entre otras características. A esto hay que sumarle expulsiones del sistema escolar por indisciplina, el abandono por motivos económicos, una formación elemental en lo profesional y variados niveles de alfabetización.

Por otro lado, una de las características propias de los sujetos de aprendizajes en estos contextos es la expresión oral y escrita que presentan características de rango operativo, que sumadas a las condiciones emocionales, contextuales e históricas personales generan una retracción del uso y mejoramiento de la palabra, además de una pérdida del pensamiento crítico. Se puede comenzar diciendo que existe un abandono de la lectura, como instancia de una educación permanente y, por ende, un achicamiento de las posibilidades del desarrollo personal de la mayoría de las personas privadas de libertad. Hay lecturas sólo de revistas, diarios, biblias, pero al no haber espacios y tiempos, ni procesos históricos personales de reflexión se quedan sólo con la información que reciben y conlleva a una vinculación acrítica con las producciones de estos medios gráficos. Por otro lado, existe un limitado acceso a los medios audiovisuales y casi nada con las nuevas tecnologías de la información y comunicación. También existe una limitación en el uso de la palabra escrita, ya que sólo se la requiere para cartas, pedidos de audiencia, lectura de los expedientes en su causa penal, entre otras (Scarfó, 2009). Por esto, la escuela y las bibliotecas en las cárceles adquieren una gran relevancia por ser los motores de las actividades en referencia a promover procesos de lecturas, escrituras y reflexiones como complemento a la formación obligatoria.

Para caracterizar los efectos de la prisionización mencionados, podemos citar al psicólogo y profesor español Valverde Molina (2010), quien sostiene que se debe tener en cuenta que la cárcel es un contexto de exclusión donde el preso es excluido 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 ya que sus días transcurren en un mundo sin contacto con el mundo más allá de los muros. Por otro lado, atraviesa un proceso de despersonalización y comienza la mutilación del yo, que lo 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 personal. Estos procesos, sucintamente enumerados, deben ser tenidos muy en cuenta en la práctica educativa. Debido a ellos, es común que el sujeto educativo manifieste atención disgregada, agresividad potencial, bajo nivel de resistencia a la frustración y comportamientos hiperreactivos. En palabras de la socióloga argentina Alcira Daroqui (2005), la cárcel constituye sujetos degradados y mortificados al reproducir el sufrimiento que se trae desde afuera y producir otros nuevos.

Conjugando las ideas desarrolladas hasta aquí concluimos que las instituciones de encierro lejos de cumplir con los objetivos de seguridad, socialización y adaptación se convierten en un depósito donde los detenidos no solo pierden su libertad ambulatoria sino que son apartados de todos sus demás derechos a la vez que despojados de los rasgos identitarios para poder controlarlos y degradarlos en la permanencia inhumana de la cárcel.

En base a esto, se hace necesario definir, como anticipamos anteriormente, los conceptos de identidades y subjetividades, siguiendo a autores como Arfuch (2002), Giménez (2007) y González Rey (2008) quienes se complementan en sus definiciones proveyendo un marco conceptual que apunta a un proceso en continua construcción, que es dinámico, único y personal dependiente de las interacciones personales y sociales.

Según Giménez (2007) por identidad, en lo referente a los actores sociales, entendemos el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural o a un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido. De tal modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen como personas. Arfuch (2002) complementa esta idea afirmando que la identidad – en singular – será vista entonces como un “momento” identificatorio en un trayecto nunca concluido, donde está en juego tanto la mutación de la temporalidad como la “otredad del sí mismo”. Es la autopercepción de un sujeto en relación con los otros, a los que corresponde, a su vez, el reconocimiento y la “aprobación” de los otros sujetos. Supone una construcción social que se crea y se mantiene en la interacción, y que incluye tanto elementos individuales, como sociales, es decir, al hablar de identidad no se hace referencia a un individuo, sino a una persona, entendida como un sujeto socialmente constituido. Giménez (2007) señala que, para pensar las identidades, debemos incorporar también otros elementos constitutivos de esta noción como la pertenencia a una pluralidad de colectivos sociales, la presencia de un conjunto de atributos idiosincráticos o relacionales y la transversalidad de la narrativa biográfica y de trayectoria social. “Así, el individuo se ve a sí mismo –y es reconocido– como ‘perteneciendo’ a una serie de colectivos, como ‘siendo’ una serie de atributos y como ‘cargando’

un pasado biográfico incanjeable e irrenunciable” (p. 2). Es destacable considerar que las identidades son en función de la legitimación intersubjetiva y relacional que se genera en los procesos de interacción y comunicación social, los cuales están enmarcados por relaciones de poder. Por ejemplo, en el contexto de la cárcel podemos evidenciar la jerarquización del poder establecida entre el servicio penitenciario, representado tanto por sus funcionarios como por los agentes, y los/as privados/as de la libertad. Los primeros son quienes tienen la autoridad otorgada por la ley como los responsables de garantizar la seguridad en la institución mientras los/as presos/as son quienes deben respetar las reglas que establece el código de convivencia, la legislación, las disposiciones judiciales, e incluso lo que el/la directora/a de cada unidad penitenciaria considere. Hasta aquí hemos pensado el concepto identidad en su sentido singular, es decir referido a un sujeto y a su identidad personal. A esta situación hay que sumarle el impacto del encierro que no solo trae consecuencias físicas sino también un alto impacto en la subjetividad.

Como afirma Skliar (2017), la escuela puede proveer distintas vidas posibles a las que les ha tocado siendo uno de los elementos principales en el proceso de dar sentido a nuestra identidad, para así poder imaginar un proyecto de vida a futuro, la capacidad de no sólo reconciliarnos con nuestras identidades pasadas, sino de incluirlas en una interpretación unificada de nuestra experiencia presente. En este sentido, podemos ubicar el anclaje de la identidad de estudiante justo en esa posibilidad de construcción de una continuidad que da sentido a su propia historia, siendo en ese proceso, reconocido por los otros y por uno mismo como una persona, única y singular. Estar siendo estudiante es, pues, la posibilidad de bosquejar (múltiples) proyectos, de vislumbrar un mañana del que son partícipes reapropiándose del yo que les había sido arrebatado.

Entonces, si retomamos el concepto de aprender y el proceso de construcción de identidad en contextos de encierro punitivo, ser estudiante es correrse de la identidad de preso y de la fatalidad que hay en ella, es salir de eso que se les había dicho que solo podían ser, es como transitar un desprendimiento de estatus impuestos. Encontramos que para los participantes en el aprender hay un ir en contra de los distintos aprisionamientos que les atraviesan en su identidad de estudiante: ser delincuente, preso, holgazán, mentiroso, incapaz. Aprender, es reafirmar (se) que sus destinos no están determinados, ni fijados de antemano, es hacerse obra de uno mismo y vislumbrar posibilidades.

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

nuestras 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 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. Pensar el entrecruzamiento institucional prisión-escuela y describir las principales problemáticas que atraviesan y constituyen al sujeto en el encierro, cómo es construido y se construye asimismo a partir de las prácticas y discursos institucionales que lo interpelan (Manchado, 2012). “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” (Gomes Da Costa, 2003, p.8).

La educación para las personas privadas de libertad (PPL). Análisis de material

En este apartado, abordaremos lo que significa la escuela y la figura del docente para la persona privada de libertad.³ Todo lo que implica ser destinatario/a de una educación en clave de derechos humanos para impactar en la construcción de una nueva identidad, la de estudiante. Además, ahondaremos en comprender cómo esta identidad entra en tensión con la de preso/a constantemente al estar inmersos en un contexto de encierro que los despersonaliza por un lado, pero por el otro, les ofrece la posibilidad de construir la identidad de estudiante en el “pulmón” de la cárcel: la escuela, recorriendo sus aulas, sus pasillos, su biblioteca. Es importante también resaltar la relevancia que tiene la tarea docente no sólo para la persona detenida y su vida, sino también para las de su familia.

¿Qué significa para la persona privada de libertad la educación y la escuela?

Inevitablemente debemos abordar junto a quiénes son y qué significan los/as docentes, las trayectorias escolares discontinuas e interrumpidas, asociadas al fracaso, que son la razón principal por la cual las personas privadas de libertad asisten a la escuela.

Mi experiencia escolar fue bastante mala, yo era insoportable, repetí un montón de veces (Estudiante Escuela para Adultos N°16, 19 años).

Hice la primaria, afuera estaba haciendo el secundario, pero lo abandoné. No lo terminé,

³ Material: entrevistas realizadas a las personas privadas de libertad y legajos educativos físicos.

después me anoté en la nocturna, pero tampoco lo terminé. Y bueno, después vine para acá (Estudiante Escuela para Adultos N°16, 35 años).

Hice séptimo grado bien, pero cuando estaba en noveno, repetí, me volví a anotar al año siguiente, pero hice hasta la mitad, Después, abandoné (Estudiante Escuela para Adultos N°15, 28 años).

Sus palabras demostraron que 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 Terigi (2009). Evidentemente, su paso por la escuela desde sus infancias no ha sido significativo ni exitoso según los conceptos de éxito y fracaso de Kaplan (2006). Igualmente, se puede observar que también sus vínculos han sido de baja intensidad (Kessler, 2003), una escolaridad plagada de “desenganches” (de las actividades escolares), conflictividad, con repitencia reiterada, desconexión de la realidad, entre otras características. A esto hay que sumarle expulsiones del sistema escolar por indisciplina, el abandono por motivos económicos, una formación elemental en lo profesional y variados niveles de alfabetización.

Yo pasé de grado sin saber nada. No sé por qué me hacían pasar. Las maestras no te explicaban nada. Acá es diferente. Todas te explican, te alientan, te dicen, esto no se hace así, se hace de esta manera (Estudiante Escuela para Adultos N°16, 20 años).

En este contexto, la escuela me sirvió mucho, porque afuera yo no pude terminar porque tuve que trabajar desde muy chica trabajé (Estudiante Escuela para Adultos N°16, 40 años).

Estando libre no tenía mucha posibilidad. No pude estudiar, me casé joven, crié a mis hijos, tengo 5 hijos y los crié. Tuve que dejar prácticamente porque me casé muy jovencita. Si hubiese estudiado capaz, no estaría acá (Estudiante Escuela para Adultos N°16, 54 años).

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:

Yo vengo a la escuela para aprender a leer y a conocer cosas que yo no conocía, porque mis padres nunca me mandaron a la escuela, yo soy gitana.
Como que para mí es un mundo nuevo conocer gente, palabras nuevas.
Como los gitanos, somos medios brutos, entonces yo digo, me gusta un montón venir acá (Estudiante Escuela para Adultos N°16, 58 años).

Como podemos ver a través de sus relatos, los motivos de deserción escolares son diversos, a veces por trabajo y otras, por motivos económicos ya que se cuenta con un proceso de marginalidad y exclusión social al que está sometido un amplio y creciente porcentaje de la

población, operando como disgregador social en aquellos sectores que no tienen sus derechos garantizados.

No puedo comparar esta escuela con una escuela en libertad. Porque nunca estuve en una. Siempre estuve en escuelas de reformatorios. Estuve primero en La Reforma y luego estuve en otro, también reformatorio. Y siempre estuve haciendo la primaria” (Estudiante de la Escuela para Adultos N°15, 38 años).

Hice la primaria estando encerrado acá, desde 2016, y el secundario también, ya lo estoy por terminar. Para mí la escuela es todo, gracias a la escuela, yo aprendí a multiplicar, a dividir, a leer y escribir. En la calle yo no tuve la posibilidad de ir a la escuela, no fui nunca a la escuela afuera. Así que para mí es todo, porque yo aprendí a leer y escribir acá dentro (Estudiantes Escuela para Adultos N°15, 31 años).

Por otro lado, otra de las características propias de los sujetos de aprendizajes en estos contextos es la expresión oral y escrita que presentan cierta retracción y que, sumadas a las condiciones emocionales, contextuales e históricas personales generan una contracción del uso y mejoramiento de la palabra, además de una pérdida del pensamiento crítico. Se puede comenzar diciendo que existe un abandono de la lectura, como instancia de una educación permanente y, por ende, una limitación en las posibilidades del desarrollo personal de la mayoría de las personas privadas de libertad. Para ilustrar esta proposición, citaré a dos estudiantes que expresaron lo siguiente:

Algo muy importante es la expresión que uno tiene al estudiar porque estando en un lugar encerrados todos los días, uno se acostumbra al vocabulario que no es muy adecuado. Y uno estudiando, puede leer un libro, puede leer un módulo, un montón de cosas. Va cambiando el pensamiento, que va cambiando la forma de expresarse y la forma de comunicarse con las personas (Estudiante Escuela para Adultos N°16, 50 años).

A partir de venir a la escuela empecé a darme más, a poder hablar, a poder expresarme, a tener un tema de conversación. No me quedo como tacho⁴ en el fondo, no soy un potus. Puedo tirar un bocadillo, tengo más diálogo. Siento que la educación abre mi mente (Estudiante Escuela para Adultos N°15, 64 años).

Sumado a lo que la educación ha provocado en cuanto a la mejora del proceso de expresión y comunicación en las personas que allí asisten, también se puede observar, a través de sus relatos cuando hablan de manera orgullosa sobre sus cambios personales, cómo la educación

⁴ En la jerga carcelaria, “estar de tacho” significa permanecer en el fondo del pabellón, cuando el equipo de requisita ingresa por motivo de algún conflicto, para demostrar que no ha intervenido en la pelea.

los/as ha acercado a sus familias; y cómo sus familias reconocen en ellos/as este cambio positivo:

Yo ahora estoy más cambiado...que vendría a ser en letras paisanas que estoy más civilizado. Creo que ven un cambio muy grande en mí. Ellos (su familia) me dicen, ¿viste? desde que empezaste la escuela, sos otra persona, ¿viste? si hubieses hecho la escuela antes, tal vez no estarías acá. Ahora tengo cultura, tengo conocimiento, ¿entendés? Para mí el inglés antes no existía y hoy estoy hablando inglés. Y me quedan mirando (Estudiante Escuela para Adultos N°15, 47 años).

Después del acto, una señora se acerca y me agradece. Me explica que nunca había visto al alumno x tan bien, con un semblante tan lindo y tan cambiado. Hasta le parecía imposible el cambio que ella veía. Se había cortado el pelo, estaba alineado dormía normalmente. Y Sonreía. Aparentemente, él había tenido una infancia y una juventud muy complicada y triste (Docente Escuela para Adultos N°16).

Todo este proceso trae aparejado un impacto positivo en su autoestima; ahora sienten confianza en sí mismos/as y se sienten capaces de volver a la vida en libertad con otras herramientas:

Yo ahora me siento bien de verdad, me entretengo leyendo, voy a la biblioteca, pido un libro, me pongo a leer. Ya no es lo mismo, no es un martirio no saber leer ya ahora. Ahora es un mundo diferente porque yo antes no sabía leer nada (Estudiante Escuela para Adultos N°15, 53 años).

Por esto, como afirma (Scarfó, 2009), la escuela y las bibliotecas en las cárceles adquieren una gran relevancia por ser los motores de las actividades en referencia a promover procesos de lecturas, escrituras y reflexiones como complemento a la formación obligatoria.

A partir de la investigación realizada podemos afirmar que la educación es un derecho fundamental para dignificar la vida de las personas privadas de libertad, ya que a través de los testimonios y relatos recogidos supimos que se sienten empoderadas, que la educación cambió su vida, no solamente intramuros, y que ya se proyectan de manera diferente en el afuera. Afirman sentirse capaces de enfrentar la vida con herramientas y visiones que no tenían hasta el momento de venir a la escuela. Aseveraron haber hecho un giro de 180 grados después de entender el para qué de venir a la escuela, pensando que, si tal vez hubiesen tenido antes esta oportunidad, las “cosas” hubiesen sido diferentes, tal vez hoy no se encontrarían en situación de encierro.

La educación, entre otros aspectos, produjo ese cambio por el trato humano hacia ellos/as, algo que toman como un paréntesis en el mundo del encierro, que generó confianza en sí mismos/as y apertura a dejarse ayudar. Y ahí estuvo la presencia del/ de la docente que con

compromiso, convicción y dedicación creyó en su propia tarea y en las capacidades de las personas privadas de libertad como personas con derechos y potencialidades.

A partir de un vínculo pedagógico fuerte, inquebrantable e irrenunciable, a pesar de las condiciones del contexto, la construcción de la identidad de estudiante se comenzó a forjar y hacerse lugar entre las otras, esas otras que se superponen a esta última, intentando la supervivencia. Demostraron que esa identidad se hace fuerte con el paso del tiempo y les permitió cambiar sus rumbos respecto a diferentes aspectos. Por un lado, la convivencia ya no es la misma cuando se es estudiante, la relación con sus pares dentro del aula, cambia y también a veces, en el pabellón. A pesar de existir otros códigos en el pabellón, el diálogo y el vínculo entre algunas personas cambió a partir de su concurrencia a la escuela. Además, comentaron que ese vínculo inclusive cambió con sus familias, fortaleciendo, principalmente, la relación con los/as hijos/as. En menor medida, pero sin ser menos importante, cambió su actitud frente a los/as agentes penitenciarios/as, entender que el respeto que dan puede ser el mismo que reciban, o de no ser así, saber actuar pacíficamente acorde a las circunstancias. Transformaron sus mundos de “escritos y cartas”, ya no es el mismo desde que asisten a la escuela, a veces hasta dejaron de depender de terceros para redacciones o simplemente lecturas de ellos. Ahora nos preguntamos, ¿cambió su entorno?, ¿sus familias?, ¿sus hijos/as?, ¿los/as agentes penitenciarios/as? o ¿cambiaron ellos y ellas a partir de entrar en este nuevo mundo de la educación- apenas conocido por unos/as o totalmente desconocido por otros/as? Claramente, esa nueva identidad hizo mella y transformó sus vidas: sus pensamientos, sus acciones, sus expresiones-verbales, gestuales y corporales-, sus vínculos, sus proyecciones, sus sueños, sus capacidades y su visión de la vida cotidiana.

Los y las docentes fueron y son capaces de generar propuestas educativas que les permitieron a los y las estudiantes construir nuevos soportes y anclajes, con el propósito de habilitarles la posibilidad de acceso a nuevos lugares en lo social, lo cultural y lo político, propiciando la re-conexión con los entramados sociales que les garantice el ejercicio pleno de sus derechos. En otras palabras, que el ejercicio del derecho a la educación sea garantizado en estos contextos de encierro abre puertas a múltiples y nuevos desafíos. En las cárceles seleccionadas, encontramos un colectivo social compuesto principalmente por “desocupados y pobres”, personas jóvenes en su mayoría que no tuvieron sus necesidades básicas satisfechas y por ello, desde la perspectiva de la educación como derecho humano universal se pretende recuperar el horizonte de igualdad que implica la concepción del otro como sujeto de derecho para pensar desde allí propuestas pedagógicas que permitan la creación de algo nuevo, no predecible de antemano, que aporte a la construcción de situaciones de mayor justicia. Esto

significa dejar de tener una mirada que estigmatiza a estas personas y habilitar posibilidades a futuro. Desde los sentidos de la educación, se apuesta a que se desliguen a los/as estudiantes de la profecía del fracaso futuro con la que llegan y de re-situarlos en un lugar de la posibilidad, confiando en que ellos pueden aprender, que van a hacerlo y que ellos van a contribuir a ese proceso.

Desde el personal penitenciario entrevistado, se ve a la educación con un fin instrumental o compensatorio más que como derecho, de hecho, en sus relatos se lo relaciona directamente con el avance en la fase tratamental que toda persona detenida y condenada debe acatar, es decir, tomar la educación para cumplir con los objetivos impuestos por el SPF, para gestionar el artículo 140 de la ley de ejecución de la pena o simplemente para que terminen sus estudios que dejaron inconclusos en su vida en libertad.

A diferencia de los y las educadores/as que 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. Los/as educadores son quienes fomentan las ganas de venir a la escuela y los/as encargados/as de que esa moción inicial de asistencia solamente por el beneficio que otorga el artículo 140, se transforme en una motivación intrínseca y genuina, cuya concreción se vio plasmada en muchas entrevistas. A la vista está, que cuando se les brinda la oportunidad de ser y estar, se pueden generar cambios dignos de ser conservados, multiplicados y aplaudidos de pie.

En resumen, en estos lugares de encierro punitivo como son las cárceles, donde se deshumaniza a las personas, despojándolas de su capacidad de raciocinio y libertad de expresión para convertirlos en sujetos incapaces de elegir, sentir y proyectar, está presente la escuela como institución pública, como otra cara del estado, para garantizar el ejercicio del derecho a la educación a efectos de dignificar la vida de estas personas, promover su emancipación, empoderamiento y contribuir a la justicia social.

Referencias bibliográficas

Acin, A. (2009). Educación de adultos en cárceles: aproximando algunos sentidos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 31(2). Nueva Época. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545097003.pdf>

Blazich, G. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista iberoamericana de educación*. Mayo-agosto, (044), 53-60. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie44a03.pdf>

Daroqui, A. (2005). La cárcel del presente, su sentido como práctica institucional de secuestro. En S. Gayol y G. Kessler. (comps.). *Violencias, delitos y justicias en la Argentina* (169-191). Buenos Aires: Manantial y Universidad Nacional de General Sarmiento.

Unesco (2008). Documento Educación en Prisiones en Latinoamérica: derechos, libertad y ciudadanía. Brasil: Unesco.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (2da ed.). México: Ed. Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. (1ra ed.). Buenos Aires, Argentina: Ed. Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2018). *El grito manso*. (2da ed., 7ma. reimp.) Buenos Aires, Argentina: Ed. Siglo Veintiuno Editores.

Fromm, E. (1974). *El arte de amar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Conaculta-Iteso. http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/estsoc/pdf/estsoc_5/236.pdf

Gomes da Costa, A. (2004). *Pedagogía de la presencia. Introducción al trabajo socioeducativo junto a adolescentes en dificultades*. (Parte I). Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.

González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujetos y representaciones sociales. *Revista Diversitas*, 4(2), 225-243. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v4n2/v4n2a02.pdf>

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. Bs. As.,

Argentina. Recuperado de: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/138411>.

Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita la 'identidad'? En S. Hall y P. du Gay (comps.). *Cuestiones de identidad cultural*. Bs. As., Argentina: Amorrortu Editores.

Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Luzzi, F. y Rindoni, P. (2013). Averiguación de identidad. Leyendo los procesos de comunicación/educación en contextos carcelarios. [Tesis de grado]. Facultad de Periodismo y Comunicación Social de La Plata, con sede en la Unidad Penitenciaria Nro. 9 de La Plata. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/67660>

Kessler, G. (2003). Identidades y recorridos juveniles por la escuela secundaria. Artículo de reflexión. Buenos Aires. <https://mariaceciliaurrutiaocampo.wordpress.com/identidades-y-recorridos-juveniles-por-la-escuela-secundaria-2/>

Ley 24.660 de 1996. Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad por la cual, en todas sus modalidades, tiene por finalidad lograr que el condenado adquiera la capacidad de comprender y respetar la ley procurando su adecuada reinserción social, promoviendo la comprensión y el apoyo de la sociedad. 19 de junio de 1996.

Ley 26.206 de 2006. Por la cual se regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella. 14 de diciembre de 2006.

Ley 2.511 de 2009. Por la cual regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en el territorio de la provincia de La Pampa, conforme a los derechos y principios establecidos en la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, la Constitución Provincial, y los principios de la Ley de Educación Nacional 26206, la Ley de Educación Técnico Profesional 26058 y la Ley de Educación Superior 24521. 13 de agosto de 2009. D.O N°2856.

Ley 26.695 de 2011. Por la cual se modifica la Ley N°24.660 en su Artículo 1° Capítulo VIII Art. 133 a 142 de la Ley 24.660 de 1996. 24 de agosto de 2011.

Manchado, M. (2012). Educación en contextos de encierro: problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* I, pp. 125-142. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/art7.pdf>

Martel, X. y Pérez Lalli, F. (2007). Una grieta en el muro. [Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata de Argentina]. <https://es.scribd.com/doc/22293769/Una-Grieta-en-El-Muro-V-Digital#>

Messina, G. (2013). Educación en contexto de encierro como pauta de resocialización. [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires de Argentina]. <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/01/doctrina36449.pdf>

Paroncini, A. (2014). "Cuando se invisibilizan los muros... ". La escuela como posibilidad de libertad en el encierro: Un estudio sobre la construcción de representaciones sociales de la escuela en el contexto carcelario. [Trabajo final de grado, Universidad Nacional de La Plata de Argentina]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1026/te.1026.pdf>

Pineau, P. (2008). La educación como derecho. Movimiento de educación popular integral y promoción social. [Archivo PDF]. <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/pec/files/2015/04/Pineau-laeducacioncomoderecho.pdf>

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*, 36. Edición especial sobre educación en derechos humanos, San José, Costa Rica. Recuperado de: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r06835-11.pdf>

Scarfó, F. (2009). La educación como derecho humano: la escuela en las prisiones. *Revista Alternativa*, 10, 44-46. <http://www.gesec.com.ar/publicaciones/>

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Valverde Molina, J. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: educación y salud: algunas reflexiones sobre las consecuencias del encierro* (Vol. 8). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.