

Educación en contextos de encierro punitivo. La educación crítica como herramienta en la construcción de subjetividad en individuos privados de su libertad

Education in the context of punitive confinement.
Critical education as a tool in the construction of subjectivity in individuals deprived of their liberty

DOI: <https://doi.org/10.18566/rfdcp.v54n141.a4>

Guido Adrián Palacín 

Abogado por la Universidad de Palermo. Candidato a magíster en Derecho Penal por la Universidad de Buenos Aires. Integrante de la Cátedra Mary Beloff

de la Universidad de Buenos Aires

Correo electrónico: palacinguido@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Palacín, G. A. (2024). Educación en contextos de encierro punitivo. La educación crítica como herramienta en la construcción de subjetividad en individuos privados de su libertad. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 54(141), 1-15.

Recibido: 09 de junio de 2023

Aprobado: 16 de febrero de 2024

La educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos y que tiene como fin el desarrollo integral del sujeto. Que una persona acceda a la educación implica entonces que pueda crear un lazo de pertenencia a la sociedad y, en pocas palabras, a la transmisión y recreación de la cultura (Scarfó, 2006, p. 1)

Resumen

El presente artículo busca analizar la forma en que la educación de los sujetos que cumplen penas en instituciones penitenciarias puede modificar positivamente aspectos de su subjetividad. En particular, nos centramos en evidenciar cuál es la oportunidad que tiene la educación crítica en contextos de encierro y su efecto en el desarrollo del sujeto para superar la desigualdad impuesta por el sistema. Entendemos el concepto de subjetividad de acuerdo con la propuesta de Félix Guattari, es decir, como producción o *fabricación* colectiva y social; y con la idea de Michel Foucault sobre el pensamiento y la educación críticos, que, a través del uso legítimo de la razón, cuestionan las lógicas de dominación y control. Por tanto, el objetivo es plantear la importancia de la construcción y la relevancia de la educación crítica en contextos de encierro, específicamente institutos penitenciarios, como herramienta para una subjetividad saludable, que posibilite su inserción social y, a partir de ello, cree espacios de acción colectiva que apunten y acompañen dicha inserción. Hemos utilizado como recorte, para datos y estadísticas, las cárceles de la Provincia de Buenos Aires, y datos generales de toda la República Argentina, como el estudio hecho en la UPN.º 6 (2020).

Palabras clave

Educación en contextos de encierro, Producción de subjetividad, Educación crítica, Acción colectiva.

Abstract

This article seeks to analyze how the education of subjects serving sentences in penitentiary institutions can positively modify aspects of their subjectivity. In particular, we focus on showing the opportunity of critical education in contexts of confinement and its effect on the development of the subject to overcome the inequality imposed by the system. We understand the concept of subjectivity according to Félix Guattari's proposal, that is, as a collective and social production or fabrication, and to Michel Foucault's idea of critical thinking and education, which question the logics of domination and control through the legitimate use of reason. Therefore, the objective is to raise the importance of the construction and relevance of critical education in contexts of confinement, specifically in penitentiary institutes, as a tool for healthy subjectivity, which enables their social insertion and, from this, creates

spaces for collective action that support and accompany such insertion. For data and statistics, we have used the Province of Buenos Aires prisons and general data of Argentina, such as the study carried out at UPN.^o 6 (2020).

Keywords

Education in contexts of confinement, Production of subjectivity, Critical education, Collective action.

Introducción

Durante el periodo que transcurren privados de su libertad, para los presos, la educación crítica puede ser un factor de formidable importancia para la transformación de este tiempo en un proceso de acción colectiva.

Considerando la dicotomía entre pena / tratamiento, en el caso concreto Argentina, podemos ver un cambio de paradigma a partir de la Ley Nacional 26.206, cuando se pone en la esfera del Estado nacional, provincial, como de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a la educación como un derecho para los individuos privados de su libertad en todos sus niveles; aun cuando la ley mencionada sea de muy reciente aplicación. Con la misma convicción, en el VI Encuentro de Jueces de Ejecución Penal, San Luis, en abril de 2011, la Comisión N.^o 6, en su primera recomendación, expresa la necesidad de: “Propiciar la creación de herramientas efectivas que garanticen el acceso sin restricciones a la educación”.

Nos interesa desarrollar la idea de que la educación crítica enriquece las posibilidades de los internos, durante y después de su estadía en la cárcel, para generar las condiciones de posibilidad de construir o fortalecer su subjetividad. Lo que significa, también, la posibilidad de apalancar la autoestima en aquellos que lo necesiten, sean permeables y se comprometan con ese objetivo.

Los modos en que el sujeto percibe a la sociedad, y esta a él, están íntimamente relacionados. Desde esta perspectiva, lo social es un factor y un actor importante que va a formar parte de la relación de fuerzas que intervendrá en la “dinámica crítica” que resulta en un modo de ser y de existir (o no) en el mundo. Estamos refiriéndonos a la subjetividad como producción, como construcción, que tiende a desarrollar la autopercepción y la autoestima.

Vale aclarar que teniendo en cuenta siempre la universalidad de la singularidad psíquica de cada sujeto.

Intervenir y facilitar el proceso de inserción social, familiar y laboral, a través de la educación y del pensamiento crítico, abre la opción de contar con datos objetivos y cuantificables en cuanto a los índices de reincidencia. Si estos datos se muestran en una tendencia favorable a lo largo del tiempo, no garantizan que dejen de ocurrir, pero refuerza la promoción de las acciones necesarias para el objetivo planteado.

Consideramos que el encierro, en el contexto de instituciones en crisis y como parte de un estado en crisis, irrumpe como carencia de sentido, dado que estas ya no responden a la idea y función para las que fueron creadas.

La crítica se hace necesaria, puesto que ella tiene por misión la definición de las condiciones bajo las cuales es legítimo el uso de la razón para determinar lo que se puede conocer, lo que se debe hacer y lo que se puede esperar. El uso ilegítimo de la razón hace nacer, por medio de la ilusión, al dogmatismo y la heteronimia; por el contrario, cuando el uso legítimo de la razón ha sido claramente definido en sus principios es que puede asegurarse su autonomía. (Foucault, 1994, p.7)

Encontramos en esta cita cómo el pensador francés propone una construcción autónoma, teniendo a la crítica como una estrategia política que irrumpe e interpela el sentido de nuestras instituciones, como algo deseable de aplicar tácticamente en cada espacio.

Justamente, esos son los principios definidos claramente. Debemos preguntarnos, entonces, por los diferentes actores de cada espacio; si las instituciones que fueron creadas con un propósito determinado lo están cumpliendo. Y si aquel propósito continúa siendo válido, o requiere deconstruirse y abrirse a un proceso dinámico y crítico que genere los espacios necesarios, según la demanda y el contexto.

Dado que la producción de subjetividad es un concepto sociológico, intentamos destacar un conjunto de elementos y herramientas a considerar, para trabajar en un proceso de deconstrucción / construcción socialmente sustentable. Lo que demanda tener en cuenta, una vez más, los aspectos socioculturales, como las principales áreas de inserción laboral en cada región,

los grupos de referencia y de pertenencia que contribuyan al dinámico y crítico proceso de paulatina inserción.

La subjetividad del sujeto privado de su libertad

La educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos, y que tiene como fin el desarrollo integral del sujeto. Esto ressignifica tanto al sujeto como a su historia. Que una persona acceda a la educación implica, entonces, que pueda crear un lazo de pertenencia con la sociedad, con la transmisión y la recreación de la cultura. Es el Estado, por ende, quien debe garantizar y promover el goce efectivo de este y de todos los derechos humanos, ya que, en teoría, la persona encarcelada solo está privada de su libertad ambulatoria (Scarfó et al., 2016, p. 100).

Sabemos, sin embargo, que numerosos derechos, como los son una adecuada y saludable asistencia (rigiéndose por el concepto de salud definido por la OMS) en lo que se refiere a alimentación y atención sanitaria, contacto con familiares, acceso a trabajo remunerado, entre otros, son negados desde distintos espacios ideológicos que cuestionan el humanismo y el garantismo para con los detenidos.

En cuanto a las diferencias ideológicas se reflejan, insistimos en la dinámica crítica, por dar un ejemplo, en el intenso debate generado en torno a la creación y aplicación de la Ley Nacional 26.695 (2011). Sobre todo, en lo referente a los artículos 140 y 141, que tratan específicamente el *estímulo educativo*. La sobrepoblación, la precariedad estructural (política y edilicia), hacen su parte.

La misma problemática, planteada con respecto a los guardias de las cárceles, se lee en el interesante trabajo titulado “Un estudio sobre los modos de objetivación y de subjetivación de los funcionarios penitenciarios en la Argentina actual”, donde se plantea que:

El presente es el producto de una investigación que, a partir de un marco teórico foucaultiano y una metodología cualitativa indaga la construcción de subjetividad de los funcionarios de las prisiones a partir de las nociones de seguridad y orden y cómo cumplir con dichas demandas supone la naturalización, rutinización y ejercicio de prácticas violentas. [...] Se concibe al sujeto como objeto. Prácticas que constituyen maneras de recortar,

definir unos objetos en relación a objetos con los cuales se habla, se actúa, se piensa, se establecen verdades. (Mouzo, 2010, p. 222)

Es decir, similares marcos teóricos, frente a diferentes colectivos de actores, enfrentados desde siempre. Víctimas de las mismas instituciones disfuncionales. Pugna de poderes y apropiación de “la verdad”, a la que deben acomodarse todos aquellos que, de una forma u otra, están implicados y comprometidos en este proceso.

La institución carcelaria puede darle a este derecho fundamental una falsa estructura de premios y castigos, que está muy alejada del propósito educativo. Por lo tanto, debe otorgar un lugar para la formación, la reflexión y el análisis crítico; para la construcción de conocimiento y acciones colectivas (centros de estudiantes, por ejemplo); establecer relaciones con la comunidad; la formación de bibliotecas populares, entre otros.

Al mismo tiempo que existe un discurso académico penal, existe también un discurso *carcelario*, personalizado con las circunstancias biográficas de cada sujeto que se encuentra en la prisión. El sujeto privado de su libertad, a partir de una división binaria –nosotros / ellos, adentro / afuera– se identifica con ese “soy preso”, dentro de un lugar que puede anular toda emergencia de singularidad y que incide en su subjetividad. No hay que perder de vista que la subjetividad no es un rasgo permanente, sino que implica una serie de actos, un proceso dinámico que se construye en situación. Este “soy preso” daría cuenta de cierto posicionamiento del sujeto y, generalmente, va acompañado de restos del discurso dominante: “Estoy acá porque algo hice mal” o “No tuve otro remedio”. Esto es, expresa una conciencia deudora respecto de la sociedad que no alcanza a comprender.

La subjetividad es plural y polifónica, para citar Mijail Bajtín (1982, p. 313). En este sentido, la irrupción de un discurso en otro discurso, distinto del dominante, pone de manifiesto que se trata de una trama en constante movimiento. Si se la detiene, la aplasta, la paraliza. Puede modificarla, construirla en otra dirección y aliviar la contradicción. La construcción de una subjetividad, como proceso activo, necesita de un sujeto que posea herramientas que le permitan organizar sus representaciones acerca de sí mismo, de los otros y de su lugar en la sociedad. Así, los discursos que registra el sujeto desde el campo social al que tiene acceso constituyen su red de sostén psíquico, y refieren a los vínculos intersubjetivos que le permiten enunciar proyectos relacionados con salir al mundo, a la cultura y a la sociedad en

general. Son estos discursos los que constituyen la red vincular que es esencial para afrontar situaciones traumáticas, regular la autoestima y la identidad, elaborar duelos, valores y proyectos vitales. La relación entre la cultura y el sujeto refiere a un contrato singular, que le garantizaría al individuo un lugar en la sociedad, así como espacios de reconocimiento.

Entre la subjetividad que el individuo construye y la sociedad que provee los discursos, existe un pacto con intercambios constantes que remite a derechos y obligaciones mutuas. El modo en que se forme la subjetividad de cada individuo, así como el modo en que se transite este proceso, es la construcción social, y depende de los significados que circulen en cada cultura, en cada momento histórico y en cada contexto sociocultural. Como señala el filósofo Félix Guattari (1996):

Las máquinas sociales de información y comunicación operan en el corazón de la subjetividad humana, no únicamente en el seno de sus memorias, de su inteligencia, sino también de su sensibilidad, de sus afectos y de sus fantasmas y lo hacen acarreado nuevos modos de conducta y de vinculación: exclusión, desocupación, adicciones, violencia. (p. 14)

Claramente, no es la intención recargar las tintas en alguna exclusividad de los medios de comunicación. Pero sí, remarcar su relevancia.

En consecuencia, estas condiciones materiales y simbólicas de la vida actual generan consecuencias en la subjetividad de los individuos: pérdida de identidad social, fragmentación de lazos, aislamiento, individualismo, aumento de la violencia y refugio en las adicciones.

Acordamos aquí con lo propuesto en un Foro de la Facultad de Psicología de la República de Uruguay titulado “La subjetividad en el siglo XXI” (2021). Entendemos que no se trata de sujetos o poblaciones “vulnerables”. No. Son sujetos y poblaciones vulneradas; personas vulneradas. Esa es la población de nuestro universo de estudio.

La competencia por alcanzar mejores posicionamientos sociales y laborales provoca un decaimiento de los lazos solidarios, una ética individualista y características narcisistas en los sujetos. Los sentimientos de injusticia vividos llevan a la búsqueda de la propia aplicación de la ley y al castigo, lo que recrudece las reacciones violentas. Los índices de exclusión continúan en aumento y muchas veces se convierten, para los organismos oficiales, en

porcentajes y en estadísticas: cantidad de personas por debajo de la línea de pobreza, desocupados, subocupados, etc. Es un proceso cultural donde los vínculos sociales se deshacen, el sujeto es negado y no obtiene su necesaria participación económica, social, política. Esta exclusión refiere a un proceso histórico a través del cual una cultura rechaza a un sujeto y lo priva de su voz, de su lenguaje, hasta que este se ve obligado a elegir entre la opción de repetir el discurso dominante que lo culpa y estigmatiza, o a enfrentarse a él con las pocas armas que posee: las de la violencia colectiva o individual. La sociedad, entonces, lo mira con compasión, en el mejor de los casos; y, en el peor, con temor y desprecio.

Para el sujeto encarcelado, la vigilancia constante, la programación de las actividades cotidianas, la falta de privacidad, así como el control del tiempo y del espacio producen una escasa posibilidad de autodeterminación, que muchas veces da lugar a una infantilización que se expresa en pérdida de voluntad, escasa o nula tolerancia a la frustración (en un sistema de frustración constante), falta de concentración y dependencia de las órdenes, indicaciones y autorizaciones del personal. La educación crítica es el planteo teórico para contrarrestar estas tendencias.

Por estas razones, la construcción de subjetividad, que tiene lugar en el proceso educativo y enriquecedor, es aún más importante y significativo en el caso de las personas privadas de libertad.

Las prácticas pedagógicas

La educación es, como toda institución social, transmisora y constructora de valores, y también reproductora de desigualdades. Cuando se educa, se intenta transmitir el capital cultural acumulado de generación en generación, y se interioriza la cultura dominante en los sectores subalternos. Pero, también, genera espacios para experiencias espontáneas, y diversos canales en que los sujetos se hacen voces perceptibles, poniendo en juego, además, su construcción psíquica individual. Este proceso no sucede solamente en el ámbito educativo, sino que ocurre en la vida cotidiana, de manera consciente e inconsciente, e influye a todas las personas y grupos. Como afirma Michael Apple (2001), la educación está profundamente comprometida con la política cultural de los Estados que intentan demostrar que la educación es la misma, objetivamente, para todos.

Los criterios pueden parecer objetivos, pero los resultados no lo serán, habida cuenta de las diferencias existentes en relación con los recursos y con la segregación de clases y razas. En vez de la cohesión cultural y social, las diferencias entre *nosotros* y los *demás*, producidas por la situación social, se harán aún más fuertes y los antagonismos sociales concomitantes y la destrucción cultural y económica se agravarán (Apple, 2001, p. 58).

Esto, sin duda, incide en la segmentación y clasificación de las personas, y produce exclusión y precariedad cultural. Bergman y Kessler (2008) vinculan esta falencia con el delito en el contexto latinoamericano:

La calidad y la cobertura educativa en edad adolescente se asocian con los niveles de criminalidad. Los datos [...] indican que aunque hay muchos países (especialmente los centroamericanos) que han hecho grandes progresos en mejorar la cobertura y calidad de la educación (aunque partiendo en 2000 de países bajos) persiste una asociación entre niveles de violencia y escolaridad. (p. 28)

De diversas maneras, en la relación social y educativa se transmite una determinada distribución de poder y las subsecuentes categorías culturales dominantes. Así, se internalizan y ponen de manifiesto las desigualdades sociales como, por ejemplo, en cuanto al género, a las clases sociales y a los grupos étnicos.

Nos preguntamos qué tipo de educación, qué clase de prácticas pedagógicas son las que convienen al contexto de nuestros educandos, es decir, el grupo de los sujetos privados de su libertad. Para ello, no debemos olvidar que: “las escuelas dentro de la cárcel no escapan a las características de las escuelas fuera de ella: son organizaciones complejas, que tienen en las relaciones de poder sus principales mecanismos de vinculación” (García et al., 2007, p. 2). Liliana Berenstein (2011) indica un camino a seguir respecto de los conceptos pedagógicos principales que deben conducir a reforzar la subjetividad del adulto convicto.

Es un hecho reconocido que los contextos institucionales y socioculturales inciden en las prácticas de enseñanza y en los procesos de aprendizaje. Consideramos la particularidad de la educación del adulto como sujeto de aprendizaje, que tiene ideas y pensamientos desarrollados con respecto a lo simbólico, a su uso comunicacional y que, seguramente, ha ensayado alguna forma de interpretación. Por otro lado, en muchos casos se trata de personas

con una baja autoestima en lo que se refiere a su relación con el conocimiento. Todo ello requiere de una pedagogía propia que fortalezca la autoestima y la autonomía creciente de los sujetos, el trabajo colectivo y solidario, la toma de decisiones y el pensamiento crítico (Berenstein, 2011, p. 6).

Es preciso reflexionar sobre la acción pedagógica que se desarrolla en las cárceles, con un adecuado y sistemático método, como la citada investigación en la Unidad Penal N.º 6 de Rosario, y plantear interrogantes para tomar conciencia a favor de quienes se están formando y para poder elegir el modo más propicio de construir subjetividad en los individuos en situación de encierro. Consideramos necesario preguntarse: ¿Qué tipo de ser humano se desea contribuir a formar? ¿Para qué sociedad? ¿Qué nivel de participación real se brinda al enseñar? ¿Se escuchan todas las voces? ¿Quién define los contenidos en el aula? ¿Quién propone las actividades? ¿Se toma en cuenta y se respeta la diversidad cultural de los estudiantes? ¿Cómo se evalúa y para qué? ¿Cuáles son los significados que transmite el espacio físico carcelario? ¿Es necesario expresarlos y concientizarlos? ¿Se propicia la identificación con elementos de las diversas culturas que se manifiestan en el grupo o con elementos de otras culturas? ¿Cómo se generan las relaciones de poder durante el encuentro educativo?

Estos interrogantes pueden ser herramientas útiles para analizar el significado de la práctica educativa en las cárceles y las creencias, tanto del educador cuanto del educando, para hacerlas conscientes y decidir los cambios pertinentes.

Al analizar las posibilidades educativas que se plantean, vamos a coincidir con Paulo Freire (2003) en aquello que hace a la transmisión de una capacidad crítica a los individuos que están siendo educados. En primer lugar, el pedagogo plantea como determinante: “[...] ayudarlos a aprender a comprender y a comunicar esa comprensión a los otros” (p. 25). Como noble aspiración teórica. Es decir, transmitir los conceptos de modo inteligible, sin por ello falsear su contenido ni su alcance. Para esto, debemos explotar las posibilidades del lenguaje y establecer con los alumnos una verdadera *relación dialógica* que contribuya al enriquecimiento mutuo. En este sentido, resulta importante promover la participación, la expresión oral y la apropiación de la lengua escrita por parte de los educandos. En cierta medida, es deseable *compartir el poder* con la población estudiantil, por ejemplo, al permitir elegir el tema y la forma de estudiarlo, y cualquier otro modo de toma de decisiones que pueda desarrollar autonomía en los estudiantes, ya que esta se ve constantemente cercenada.

Tratar la vulnerabilidad desde la educación

El problema de la educación en las cárceles no se puede abstraer de la situación carcelaria misma. Superpoblación y hacinamiento, violencia generalizada, inoperancia de la justicia, desatención médica y psicológica, tratos denigrantes, bajo presupuesto para funcionamiento, infraestructura insuficiente y continua violación de los derechos humanos son algunas de las constantes de las prisiones del presente. Por otra parte, la educación que se imparte allí sufre un doble condicionamiento, el de la institución carcelaria y el de la institución educativa. Es decir, está reglamentada, tanto en lo que respecta a los programas de estudio y a las formas de evaluación para la obtención de diplomas, por los métodos y objetivos de la educación nacional; como por lo que se imparte dentro de la cárcel, que se diferencia por el hecho de no ser obligatoria, estar mediada por restricciones impuestas por los reglamentos de seguridad, por el acceso limitado a los materiales o a las herramientas disponibles y muchos otros elementos, como consignan Correa y León (2013):

Las prácticas cotidianas evidencian las operaciones de gobierno rutinarias de carácter disciplinante que contribuyen a reproducir un sentido de orden social arbitrario mediante la naturalización o aceptación de prácticas y usos, sin cuestionamientos e *invisibilizando barreras* que, a la par de las conocidas como malos tratos –tortura, los traslados, requisas, degradación y otras, derivadas del uso de la violencia “legítima”–, constituyen maneras de impedir o dificultar el acceso al derecho a la educación. (p. 13)

Por otro lado, en la actualidad se suele cruzar o someter a los fines de la pena o de la cárcel con el de la educación. Para ello se utilizan términos como rehabilitar, resocializar, reinsertar, reeducar, entre otros “re”. Es decir, con esta lógica, la educación es pensada como una tecnología del tratamiento penitenciario de carácter terapéutico. Esto conlleva a que, en la práctica y en su ejercicio diario, se la plantee como un beneficio o una mercancía de cambio por buena o mala conducta. (Scarfó & Aued, 2013, p. 92). Para Zaffaroni (1991), resocialización es una expresión que carece de contenido semántico y su uso confunde –como el de todas las ideologías “re” (readaptación, reinserción, repersonalización)–, ya que evocan algo que se repite, aparentemente porque se ha hecho mal la primera vez. Así lo destaca Zaffaroni (1991):

Descartar los discursos *re* no significa en modo alguno optar por la ilimitada inflicción de deterioro a los presos, como pretenden las tendencias autoritarias, sino dejar de lado lo que se ha convertido en un mero pretexto,

para optar por lo único que es posible: tratar la vulnerabilidad que es la causa de la criminalización. (p. 62)

La expectativa y confianza radica en que sea posible tratar esa vulnerabilidad desde la educación. Resulta claro que no puede ser una educación represora o limitante, que intente transmitir la única “verdad” de la que pretende ser la “única” sociedad, la de su sector dominante. Como sostiene Foucault (1999): “Únicamente en las relaciones de poder, en el modo como las cosas y los hombres se odian, luchan, intentan dominarse unos a otros, quieren ejercer relaciones de poder unos sobre otros, es como se comprende en qué consiste el conocimiento” (p. 181).

El discurso pedagógico debería verse cuestionado radicalmente si pretende un modelo de lo humano como algo absoluto y universal para incorporar en todos y cada uno de los sujetos. El primer paso para llevar adelante este cuestionamiento es contextualizar social e históricamente el proceso mismo de aprendizaje, como señala Menin (2003): “Los programadores en educación de adultos no pueden perder de vista la realidad histórica en la que se desenvuelve el aprendizaje del hombre, si quieren entender los éxitos y los fracasos que acaecen con sus programas” (p. 34). Se impone una depuración que la pedagogía tendría que realizar para liberarse de cualquier trazo de humanismo dogmático.

En la institución educativa moderna, así como también en la cárcel, los hospitales o los asilos psiquiátricos, se ha implementado y perfeccionado una modalidad del poder-saber que persigue el aumento de la gobernabilidad de los individuos. Así sucede con una serie de estrategias escolares que tienden a la objetivación del sujeto, mediante procesos de clasificación y división. Son ejemplo de esto los exámenes y las prácticas disciplinarias de control, vigilancia y sanción. Todos ellos constituyen recursos para configurar una ideología mediante un recorte en el grupo para lograr la estigmatización y la exclusión de algunos de sus miembros.

Dentro de estos mecanismos, ninguno es tan importante como el examen, verdadera quintaesencia de la práctica educativa. En efecto, el examen establece un sistema de objetivación que hace ingresar la individualidad en un campo documental, como si se tratase de una unidad describible y analizable. De este modo, combina el procedimiento de la vigilancia y el de la sanción. Los actos individuales y las expresiones subjetivas se refieren luego, automáticamente, al criterio de dicho registro, que sirve de comparación y de

medida cuantitativa, que jerarquiza las capacidades de los sujetos, refuerza ciertas conductas y define el límite de la diferencia entre unos y otros. Se obliga a la homogeneidad, anulando todo aquello que escapa al patrón establecido, y se fija arbitrariamente el nivel de las desviaciones aceptables. En suma, se asegura la efectividad a largo plazo de las relaciones de poder en la configuración de una subjetividad gobernable. Esto, de ninguna manera, implica que se considere innecesaria la instancia de evaluación, sino que, como parte del proceso de educación, también requiere revisión de metodologías.

La educación suele poner en acción una lógica de poder y legitimar una modalidad de dominación política. Su labor se inscribe en la génesis de lo que Foucault denomina *sociedad disciplinaria*, que propone que los individuos deben ser objeto de una intervención y de un control regido por la productividad, la eficacia y el rendimiento. Como afirma el filósofo francés, disciplinar a una persona implica “construirla como un cuerpo dócil, minimizarla en su potencialidad política y convertirla en fuerza de trabajo” (Foucault, 1998, p. 32).

A estas prácticas se oponen las de la pedagogía crítica, que interpreta a la educación no como un espacio de reproducción ideológica y social, sino como un escenario de investigación y de resistencia contrahegemónica. En este contexto, el conocimiento que se imparte no soslaya las realidades culturales presentes en el espacio educativo, sino que las convierte en una zona de intercambio que intenta generar competencia cultural e ideológica, y, por tanto, capacidad para afrontar problemas y dar respuestas alternativas. A partir de ella puede producirse la reconstrucción de la autonomía del sujeto mediante el estudio de problemas y conflictos concretos situados en contextos sociohistóricos específicos.

Creemos que es necesario avanzar en el sentido de captar la naturaleza específica de la educación, para intentar comprender su inserción disruptiva en la sociedad actual. Desde el punto de vista práctico, en contextos de encierro y en presencia de individuos vulnerados, se trata de retomar vigorosamente la lucha contra la selectividad y la discriminación. Luchar contra la vulnerabilidad a través de la educación significa comprometerse en el esfuerzo por garantizar a los excluidos una enseñanza de la mejor calidad posible en las condiciones históricas actuales.

Conclusión

En la actualidad, y particularmente en la cárcel, nos enfrentamos con un paisaje extremo de diferencias sociales marcadas por la desigualdad y la exclusión, que pone en cuestión los fundamentos mismos de la democracia.

Los individuos que han construido su subjetividad bajo la férula de las concepciones dominantes y han tenido que soportar su exclusión del marco social y cultural, sufren importantes consecuencias que van en desmedro de su autopercepción y su autoestima.

La educación, con su carácter eminentemente inclusivo, aparece allí como una posible herramienta para luchar contra dichos flagelos, pero la pregunta que se destaca es: ¿Qué educación, qué tipo de prácticas pedagógicas podrían llevar adelante semejante tarea? La propuesta es la de una educación crítica que invite al sujeto a cuestionar el saber y no a creer en él, y proponga una alternativa a la obligación de repetir la ideología opresora y que le permita entender su lugar y sus opciones en una sociedad que no ofrece posibilidades para todos sus integrantes.

Quizás sea posible, sin deslizarnos hacia una posición idealista y voluntarista, encarar la educación en contextos de encierro como una realidad histórica, susceptible de ser transformada intencionalmente por la acción humana. Teniendo como estrategia metodológica una dinámica crítica, que tácticamente contemple el constante conflicto que representa la lucha de fuerzas en cada espacio y una política de salud e igualdad de oportunidades.

Referencias

- Acín, A. (2009). Educación de adultos en cárceles: aproximando algunos sentidos. *Revista interamericana de educación de adultos*, (2). <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545097003.pdf>
- Apple, M. (2001). *Política cultural y educación*. Ediciones Morata.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Blaznich, G. S. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*, (44). <https://rieoei.org/historico/documentos/rie44a03.pdf>
- Berenstein, L. (2011). Capacitación y acompañamiento de internos alfabetizadores en contexto de encierro. Ponencia presentada en el *Encuentro Latinoamericano: La Educación de Jóvenes y adultos*. Universidad Nacional de San Martín.
- Bergman, M., & Kessler, G. (2008). Vulnerabilidad al delito y sentimiento de inseguridad en Buenos Aires: determinantes y consecuencias. *Desarrollo económico*, 209-234.

- Bleichmar, S. (2007). Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis. En *La subjetividad en riesgo*. Topia Editorial.
- Briuoli, N. M. (2007). La construcción de la subjetividad. El impacto de las políticas sociales. *Historia actual online*, (13), 81-88.
- Correa, A. & León Barreto, I. (2013). Acceso al derecho a la educación en la cárcel. En *VIII Jornadas de Investigación en Educación*.
- Díez Gutiérrez, E. J., & Rodríguez Fernández, J. R. (2019). *Educación para el bien común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. Octaedro Editorial.
- Foucault, M. (1994). *¿Qué es la Ilustración?* J. Dávila Editores.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo Veintiuno.
- García, M. (2007). Educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(1).
- Guattari, F. (1995). *Caosmosis*. Ediciones Manantial.
- Lewkovicz, F. (2008). *Pensar la subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós.
- Mouzo, K. G. (2010). *Un estudio sobre los modos de objetivación y subjetivación de los funcionarios penitenciarios en la Argentina actual* [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires]. <https://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/48350-estudio-sobre-modos-objetivacion-y-subjetivacion-funcionarios-penitenciarios>
- Najamnomovich, D. (2021). La subjetividad en el siglo XXI. En *Conferencia en la Fac. de Psicología de la República de Uruguay*.
- Santos, S. L. (2020). *Educación en contextos de encierro: la implementación de políticas públicas educativas en la Unidad Penal N° 6 de Rosario, desde el año 2014 al 2019* [Bachelor's thesis, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales].
- Scarfó, F. J., & Aued, V. (2013). El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(1), 88-98.
- Scarfó, F. J., Cuellar, M. E., & Mendoza, D. S. (2016). Debates: sobre el rol de la escuela y de los educadores de adultos en las cárceles. *Cadernos Cedex*, 36, 99-107.
- Zaffaroni, E. (1991). *La filosofía del sistema penitenciario*. La Galería.