

Fecha de recepción*Reception date***28/06/19****Fecha de aceptación***Date of acceptance***18/08/2019****Gutiérrez Gallardo Nadia Patricia**

Maestranda en Ciencias Sociales con orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, sede argentina).
gutierrez.nadiapatricia@gmail.com

Pérez Camila

Becaria Doctoral CONICET en Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES/UNSAM).
camilaperez8@yahoo.com.ar

Resumen

En este artículo nos proponemos reflexionar acerca de las posiciones existentes respecto de la formulación y el desarrollo de un diseño curricular específico para la educación en contextos de encierro punitivo.

Inicialmente presentaremos una reconstrucción breve del desarrollo de la educación en contextos de encierro en América Latina en general y en Argentina en particular durante los últimos veinte años. Posteriormente, basándonos en algunos postulados teóricos fundamentaremos nuestra posición respecto de la necesidad de desarrollar un currículum específico para este contexto.

Luego desarrollaremos los motivos por los cuáles esta propuesta debería contemplar la potencialidad de las herramientas artístico-culturales como recursos teóricos y metodológicos del quehacer pedagógico.

Por último, presentaremos a modo de conclusión, nuevas inquietudes que nos permitan continuar reflexionando acerca de la educación en contextos de encierro punitivo como política educativa y en torno a sus sentidos, sus desafíos, los modos posibles de enseñanza y sus posibilidades de constituirse como un espacio de reducción de daños y de construcción de dignidad.

Palabras claves: Educación - Cárceles - Currículum - Arte

Abstract

In this article we propose to reflect on the existing positions regarding the formulation and development of a specific curricular design for education in contexts of punitive confinement.

Initially we will present a brief reconstruction of the development of prison education in Latin America in general and in Argentina in particular during the last twenty years. Subsequently, based on some theoretical postulates, we will base our position on the need to develop a specific curriculum for this context. Then we will develop the reasons why this proposal should contemplate the potential of the artistic-cultural tools as theoretical and methodological resources of the pedagogical task.

Finally, we will present new concerns that allow us to continue reflecting about education in contexts of punitive confinement as an educational policy and around its senses, its challenges, the possible ways of teaching and its possibilities to be constituted as a space for harm reduction and of construction of dignity.

Keywords: Education - Prisons - Curriculum - Art

Referencia para citar este artículo:

Gutiérrez Gallardo, N. P. y Pérez, C. (2019) Curriculum y cárcel. la potencia del arte como plataforma de encuentro y reconfiguración de las identidades. Revista Alquimia Educativa. N° 6. V.I. pp. 40-53

Introducción

Con el surgimiento de los Estados Nacionales, y con ello la constitución de los sistemas educativos, la educación ha quedado, en gran medida supeditada a los intereses de los primeros. Como consecuencia, quiénes consideramos que la educación democrática debería ser un proceso que posibilite la reconstrucción y ampliación de las experiencias y que permita el intercambio de intereses compartidos, nos encontramos resistiendo posiciones pedagógicas hegemónicas que sostienen “prácticas bancarias” (es decir que pretenden “depositar” en las mentes vacías de los alumnos bloques de conocimientos) y que utilizan el currículum como uno de sus instrumentos de regulación (eficaz y útil al “progreso”). La pregunta, entonces, sería ¿Para qué mundo está formando la escuela hoy? ¿Qué cosmovisión está representada en la selección literaria que propone la escuela?

Al trasladar estos cuestionamientos a la educación en contextos de encierro, la situación se vuelve más compleja porque estamos hablando de una institución que, por medio del encierro y el castigo, degrada y despersonaliza a las personas privadas de libertad, por lo tanto: ¿La educación en general y los contenidos curriculares en particular deberían de ser los mismos dentro de la cárcel que fuera de ella? ¿Para qué se enseña/aprende dentro de la cárcel?

La hipótesis que se propone en este artículo es que la educación y, específicamente, lo que se enseña en contextos de encierro punitivo no puede ser idéntico a lo impartido en las escuelas extramuros ya que, como lo señala Freire, no se puede enseñar sin conocer el contexto en el que se desarrolla la vida cotidiana de los estudiantes e indudablemente la cárcel resulta un contexto particular que produce sujetos profundamente oprimidos.

En términos ideales el espacio educativo intramuros debería contar con el potencial para posibilitar “otras” interacciones que lleven a la construcción de “otras” versiones del mundo y de los sujetos mismos.

Debería facilitar, por medio de una “enseñanza crítica” (Freire, 2004), el desarrollo de un pensamiento reflexivo que permita a los estudiantes que se encuentran privados de su libertad ambulatoria desnaturalizar la injusticia, la violencia y los procesos de exclusión que atravesaron sus trayectorias de vida (1) y a construir un proyecto de vida distinto.

En función de nuestro propio recorrido de formación, investigación y militancia acerca de la educación en contextos de encierro punitivo creemos que un currículum que incluya, entre otras, las actividades artístico-culturales como herramientas pedagógicas y como recursos metodológicos transversales al currículum entero - y no sólo como parte de una asignatura o como un contenido más dentro de una asignatura - cuenta con cierto potencial necesario para esto. Sostenemos que este tipo de actividades no sólo facilitan la enseñanza de múltiples disciplinas, además promueven el pensamiento crítico y posibilitan la reconfiguración de las identidades.

Si bien, la educación en contextos de encierro punitivo es un tema que desde hace poco más de una década comenzó a tomar fuerza en Latinoamérica, es Argentina el país que desde el 2006, con la implementación y el reconocimiento de su programa de educación en contextos de encierro como una de las modalidades del sistema educativo en la Ley 26.206, tomó la delantera en lo que respecta a políticas educativas para estos contextos.

Por esta razón, en el presente trabajo haremos foco en este país, pues el gran avance que ha logrado gracias a sus políticas públicas ha abierto la reflexión y el debate en torno a qué y cómo enseñar dentro de las prisiones; discusiones que hasta el día de hoy no se encuentran resueltas.

(1) En relación a los procesos de exclusión nos referimos principalmente a los sujetos privados de su libertad que son jóvenes menores de 35 años, pobres, presentan causas delictivas asociadas a robo o delitos contra la propiedad y que de acuerdo al último Informe publicado por la SNEEP (Sistema Nacional de Estadística sobre Ejecución de la Pena), en octubre del 2018, representan a más del 60% de la población carcelaria en Argentina. Consideramos que parte de la complejidad de la educación en contextos de encierro se vincula a la diversidad de trayectorias delictivas que conviven intramuros y a los modos de gestión de esta diversidad en el gobierno de las cárceles). Para ampliar este punto recomendamos la lectura de Ángel (2015)

En relación al debate específico respecto al currículum se pueden identificar dos posiciones opuestas: hay quienes consideran que el currículum debe de ser el mismo intra y extramuros de modo que los estudiantes que salgan en libertad puedan continuar con sus estudios en el medio libre y quienes consideran que es necesario diseñar un currículum específico para la educación en cárceles que atienda las características particulares de este contexto.

El texto se encuentra organizado en cuatro apartados. En el primero se describe brevemente el estado de la educación en contextos de encierro en Latinoamérica en general y en Argentina en particular, haciendo, para este último, una descripción de la implementación del programa de educación en contextos de encierro como una de las modalidades del sistema educativo. En el segundo apartado se argumenta por qué es necesario diseñar un currículum específico para la educación en contextos de encierro. En el tercero se explica por qué este diseño debería contemplar la potencialidad de las herramientas artístico-culturales como recursos teóricos y metodológicos del quehacer pedagógico. Finalmente, se presentan, a manera de conclusión, nuevas preguntas para continuar reflexionando en torno a la educación en contextos de encierro punitivo como política educativa y en torno a los sentidos respecto del para qué y el cómo enseñar en cárceles.

Nociones teóricas

La educación en contextos de encierro punitivo: América Latina y Argentina

De acuerdo con Dussel (2014), se deben de considerar los cambios políticos en América Latina que llevan o han llevado a nuevas organizaciones de la cultura y la política. No cabe duda que los noventa han sido, para Latinoamérica, un periodo de grandes cambios en todos los ámbitos de la vida. En el ámbito penal, las reformas neoliberales hicieron su entrada con la implementación de las políticas de *Tolerancia cero* (2). Creadas en Nueva York y exportadas a América Latina finalizando los noventa, dieron lugar a que algunos Estados y sectores sociales avanzaran en la criminalización de la pobreza. Según Wacquant (2010), esta fue la respuesta de los Estados neoliberales a las condiciones de pobreza extrema en las que vivía un amplio sector de la población conformado por quienes quedaban al margen de los mercados laborales.

(2) De acuerdo con Wacquant (2010), el primer país en aplicar dicha política fue México en agosto de 1998. Argentina la implementó en septiembre del mismo año y Brasil en enero de 1999. La política de *Tolerancia cero* fue creada como una política de limpieza del espacio público ante la inseguridad urbana (Wacquant, 2010, p. 17), y una de sus más grandes consecuencias fue el endurecimiento de las penas en la mayoría de los códigos penales de los países de América Latina. Sin embargo, el autor señala que el concepto de tolerancia cero no implica la aplicación de todas las leyes, sino una "intolerancia selectiva" basada en la imposición discriminatoria, de ciertas leyes, sobre ciertas personas y ciertos sectores poblacionales.

Siguiendo al autor, la “preocupación” que demostraron los Estados por las consecuencias y no por las causas de la criminalidad ha justificado el encarcelamiento masivo y el hacinamiento extremo en las prisiones, principalmente en América Latina (3).

Fueron, entonces, estas terribles consecuencias las que hicieron visible, por un lado, la falacia del objetivo “re-insertador/re-educador” de la prisión, y por otro, la necesidad de buscar medidas alternativas al encierro punitivo que no hace más que producir sujetos degradados y elevar los índices de violencia en la sociedad (Segato, 2015, p.2).

En el ámbito educativo, las consecuencias de las reformas neoliberales - con las que se abandonó el bienestar de las poblaciones como el principal objetivo de las agendas políticas - hicieron visible la crisis de los sistemas educativos y el fracaso de su objetivo de brindar una educación de calidad para todos. Como una manera de compensar tal fracaso surgieron, a principios del siglo XXI diversos proyectos socioeducativos que, de acuerdo con Giovine y Martignoni (2014), fueron creados, para hacer frente a los efectos devastadores que trajo consigo el proyecto neoliberal.

En este nuevo contexto sociopolítico, comienzan a surgir los programas de educación en prisiones en Latinoamérica (o por lo menos, en el caso de algunos países, ésta comienza a ser considerada en sus agendas gubernamentales).

Uno de los programas más representativos fue EUROsociAL (4).

Este programa decidió incluir la educación en contextos de encierro como uno de sus ejes de trabajo y uno de sus más grandes logros fue la creación, con el impulso del Ministerio de Educación de Brasil, de la primera Red Latinoamericana de Educación en Contextos de Encierro (RedLECE).

Otro avance alcanzado gracias al apoyo del programa fue la consideración, por parte de los gobiernos, de la educación en prisiones como una problemática social urgente, según Rangel (2009, p.38) los gobiernos de la región han reaccionado a la difícil situación que presentan algunos centros penitenciarios. De este modo las prisiones en general y las propuestas generadas para atender sus problemas ocuparon una importancia creciente en las agendas gubernamentales de la región. Algunos ejemplos de las acciones realizadas por los gobiernos fueron:

- El lanzamiento, por parte del gobierno de Brasil, del Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci). Este Programa se proponía articular políticas de seguridad y acciones sociales con el fin de atacar las causas profundas de la violencia sin recurrir a políticas punitivas.
- La modificación del marco institucional de las cárceles ecuatorianas con el fin de contemplar proyectos educativos para la población penitenciaria.
- La implementación en Colombia del Modelo Educativo para el Sistema Penitenciario y Carcelario con un enfoque psicoeducativo.

(3) De acuerdo con las estadísticas presentadas por Pilar Calveiro (2012) en su libro *Violencias de Estado*, la tasa de población carcelaria para Argentina aumentó del 62% en 1992, al 151% en el 2011, en México del 98% al 200% y en Brasil del 74% al 253%. Los datos fueron tomados de la base de datos del International Centre for Prison Studies (ICPS).

(4) El programa EUROsociAL nació en el 2004 con el objetivo de “fortalecer e introducir herramientas innovadoras que ayuden a las autoridades latinoamericanas en el proceso de formulación, implementación y evaluación de políticas públicas tendientes a la cohesión social.” (Rangel, 2009, p. 19). Para un análisis detallado véase Rangel, H (2009). *Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones*. Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (CIEP)

- La modernización del sistema penitenciario nacional en Panamá.
- La designación de un ex recluso como nuevo director de las cárceles en Bolivia. Esto sucedió con el fin de se pudieran “revertir las detenciones preventivas y la dilación de la Justicia” de las que fue víctima” (2009: 38).
- El interés que ha mostrado el gobierno de Uruguay por la situación y las causas de las prisiones.
- La Modalidad de educación en contextos de encierro implementada por Argentina, país que “ha generado políticas públicas de envergadura [...]” (Rangel, 2009, p.38).

(5) El primer convenio de Cooperación Educativa entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia se firmó en el año 2000 y luego fue actualizado en el año 2006. Allí (MECyT N° 375/2006) se señala que “Educación” se encargaría de realizar asistencias y capacitaciones técnicas, articular la cartera educativa, promover la cobertura de la oferta educativa, favorecer el ingreso, permanencia, continuidad y terminación de los estudios y brindar capacitación pedagógica al personal penitenciario.

(6) La educación en las prisiones nace como un instrumento funcional a la lógica correctiva que se propone “curar” a los presos y no considera el respeto de los derechos y el desarrollo de las capacidades como los fines fundamentales del proceso de enseñanza - aprendizaje.

(7) De acuerdo con Frejtman y Herrera (2010), durante los años noventa las escuelas en estos contextos no fueron consideradas en las actas correspondientes a la transferencia de los servicios educativos a las provincias.

Como habíamos mencionado al inicio, Argentina puede considerarse un país modelo en políticas públicas para la educación en contextos de encierro gracias a la incorporación de ésta como una de las modalidades del sistema educativo en la Ley Nacional de Educación 26.206.

Una de las principales modificaciones que supuso esta decisión fue que deslindó de toda responsabilidad en el diseño, organización y desarrollo de propuestas educativas al Ministerio de Justicia dejando en sus manos únicamente los gastos operativos, la infraestructura y la administración (5). Al quedar la educación en manos del Ministerio de Educación, se asumió la contienda por sacarla de la lógica del tratamiento resocializador (6) y presentarla como un derecho que permita instalar lógicas alternativas al encierro, el castigo y la exclusión de las personas presas.

Otro aporte importante, es el reconocimiento de un espacio escolar y de un sector de la población olvidado y completamente excluido dentro del discurso de los Derechos Humanos, en donde el derecho a la educación se presenta como la llave al conocimiento de otros derechos y posibilita el desarrollo integral y la inclusión de las personas privadas de libertad.

En otras palabras, la modalidad de educación en contextos de encierro hizo visible un territorio y una problemática que durante la década de 1990 había quedado en el olvido (7) y con esto abrió el camino hacia la inclusión de las personas privadas de libertad como sujetos de derecho y miembros de la sociedad.

El proceso descrito para el caso de Argentina constituye un buen ejemplo de acciones dirigidas a la inclusión, sin embargo pensar en políticas de educación en contextos de encierro implica pensar en un escenario complejo atravesado por la tensión permanente – que resulta de introducir una institución (la escuela) dentro de otra (la cárcel) que parecen sostener dos lógicas contrapuestas (la lógica del castigo y el disciplinamiento y la lógica de la autonomía, la liberación y el desarrollo subjetivo). A partir de este diagnóstico: ¿Cuáles deben ser los sentidos de la educación en contextos de encierro? ¿Cuáles deben ser las funciones de la educación y la escuela dentro de la prisión?. Son cuestionamientos que, debido a la complejidad del contexto, deben de estar presentes en toda reflexión sobre la educación en cárceles como política educativa.

Un currículum específico para la educación en contextos de encierro

Cómo se ha dicho, las políticas educativas que se crearon para garantizar el derecho a la educación en contextos de encierro otorgaron visibilidad a la cuestión carcelaria como un problema social y educativo. Centrándonos en lo curricular, la modalidad, al abrir la reflexión sobre el qué, para qué y cómo enseñar dentro de las cárceles, convirtió al currículum en un texto público y por consiguiente en objeto de debate (Dussel, 2014). Si bien, la discusión sobre si el currículum para educación en cárceles debe responder requerimientos específicos aún no está resuelta, el que comience a hacerse pública puede considerarse un gran paso en la lucha por garantizar una educación en contextos de encierro punitiva efectiva, inclusiva y de calidad.

De acuerdo con Dussel (2014), la teoría curricular debería aportar otras formas para pensar el texto curricular, formas, en este caso, que tomen en consideración a una población que se encuentra completamente marginada, degradada y excluida. En este sentido, dicha teoría no puede pasar por alto estos debates.

De acuerdo con Gysling (2007), si bien el concepto de definiciones curriculares para poblaciones específicas siempre ha sido controversial, un plan de desarrollo curricular que busque ser democrático no puede dejar de lado ciertas reflexiones ¿Debería el currículum para la educación intramuros ser idéntico al currículum previsto para las escuelas extramuros? ¿Por qué habría que diseñar un currículum específico para esta población? ¿Acaso la situación de extrema vulnerabilidad, mortificación (8) y despersonalización en la que se encuentran las personas privadas de libertad no nos enfrenta a la necesidad de diseñar un currículum que les proporcione herramientas específicas para sobrellevar la situación de opresión en la que se encuentran?

Gysling (2007) ilustra de forma clara la situación actual sobre el currículum para la escolaridad intramuros al expresar que la discusión sobre la necesidad de realizar diseños curriculares para poblaciones específicas se encuentra polarizada entre aquellos que consideran que:

“el Estado sólo debe de definir el núcleo común y dejar a los actores suficiente espacio de libertad y flexibilidad para realizar adecuaciones locales”, y aquellos que afirman que “el Estado debe de resguardar el derecho de todos a una educación de calidad estableciendo un currículum específico que contenga objetivos de aprendizaje relevantes para esa población” (2007, p.340).

En relación con estos dos posicionamientos, podríamos decir que, en la actualidad, el currículum con el que se trabaja en las escuelas ubicadas en las cárceles argentinas (9) se ubica en el primer polo, ya que sólo cuenta con un núcleo común de contenidos mínimos (el mismo que se utiliza para la educación de jóvenes y adultos extramuros en la Provincia de Buenos Aires)

(8) Al hablar de mortificación se hace referencia al concepto *mortificación del yo* de Goffman (2007), quien lo utiliza para describir los devastadores efectos que provocan las instituciones totales, como la cárcel, en las personas que se encuentran recluidas en ellas.

(9) Nos referimos específicamente a las escuelas que se encuentran ubicadas en la Provincia de Buenos Aires y que dependen del Servicio Penitenciario Federal y aquellas que son gestionadas por el Servicio Penitenciario Federal.

que cada docente adapta a su parecer y de acuerdo al Proyecto Pedagógico Institucional que cada escuela formule. Si bien en términos ideales parece conveniente este proceso de adecuación de los contenidos por parte de cada institución educativa, en el marco de conversaciones informales que mantuvimos con algunos docentes de la modalidad cuando les preguntamos acerca del currículum de las escuelas donde trabajaban, ellos respondieron:

“[...] esto todo suelto y sin una coherencia o unidad en la forma de diseñarlo. Es el material con el que se cuenta en la Rama de Adultos. Es una rama en la que no hay mucha inversión de ningún tipo, no suele haber materiales (libros, actividades, etc) para trabajar con adultos [...]”

“Sobre currículum de escuelas en cárceles, no sé si hay [...] El de mi escuela es un desastre y está incompleto, cada docente hace en sus clases lo que le parece mejor [...]” (Buenos Aires, Agosto 2015) (10)

(10) Pudimos conversar con docentes de la Modalidad cuando realizamos, durante el año 2015, la Especialización en Desarrollo de Proyectos Socioculturales y Educativos en Contextos de Encierro dictada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) y financiada por el Ministerio de Educación de la Nación (en Buenos Aires, Argentina).

A partir de estas afirmaciones y conociendo el contexto podemos considerar que resulta urgente y necesario pensar y diseñar lineamientos curriculares específicos para la educación en contextos de encierro, pues las personas privadas de su libertad representan una población que sale por completo de la “tipo” (Gysling, 2007, p. 340). Es decir, sus características no se corresponden con las de la población de jóvenes y adultos para la cual el currículum fue diseñado originalmente. Si bien existen elementos comunes hay contenidos específicos que son requeridos por el contexto como por ejemplo aquellos vinculados a la formación jurídica.

En una de nuestras investigaciones documentamos un taller de alfabetización jurídica llevado adelante por personas privadas de su libertad que consideraban imprescindible transmitir esos conocimientos a sus pares como un mecanismo para defenderse de las violencias de la cárcel (Pérez, 2017; Basile, 2015; INECIP, 2010). La urgencia del contexto exige pensar en aprendizajes que permitan resquebrajar los muros de la cárcel y, como lo expresa Stenhouse (1984: 45) “adscribir de sentido a la existencia”.

Las actividades artístico-culturales como metodologías pedagógicas

Ya se ha dicho que pensar sobre educación en contextos de encierro implica, en todo momento, pensar sobre el sentido de la misma, y una parte fundamental de este sentido se encuentra en el currículum. ¿Qué contenidos deben enseñarse en las escuelas dentro de prisión? ¿Qué métodos deben utilizarse para enseñar esos contenidos? “¿Qué tipo de ciudadanos quiere formar la escuela (en contextos de encierro punitivo)?” (Perrenoud, 2003).

Desde nuestra perspectiva una respuesta posible a estos cuestionamientos sería que la educación en contextos de encierro, del mismo modo que para todos los sujetos en tanto derecho, se comprometa en la formación de personas críticas y responsables.

Es decir, debe llevarlas, como lo expresa Freire, a “explorar sus particulares condiciones sociales y su potencial humano [...]” para que puedan confrontar críticamente la realidad de su existencia. (citado en McLaren, Monzó y Rodríguez, 2014, p.235). En este sentido, el diseño curricular específico para estos contextos debería de incluir contenidos y métodos pedagógicos que faciliten “el desenvolvimiento autónomo de los alumnos para dirigir, controlar y evaluar su propio proceso de pensamiento.” (Piette, citado en Rodríguez y Varela, 2011, p.67). Frente a un Sistema Penal que promueve la pobreza lingüística se impone la necesidad de recuperar la palabra en tanto recurso fundamental para la reflexión y el autoanálisis (Segato, 2003, p.19).

La cárcel es un lugar que despersonaliza y degrada a las personas. Por tal motivo, resulta fundamental que los estudiantes que se encuentran privados de su libertad participen de un proceso educativo que les brinde herramientas para comprender la relación entre los distintos factores que los llevaron a estar ahí, no para encontrar una forma de justificarse, sino para comenzar a hacerse responsables de sus vidas y de sus actos (Segato, 2003; Duff, 2015), pues sólo así podrán comenzar a pensar en un proyecto de vida distinto. Un claro ejemplo de ello es el siguiente testimonio de César González (11):

“[...] una vez que empecé a leer, empecé a informarme, empecé a hacerme muchas preguntas y empecé a entender cómo era ese sistema del que estaba siendo parte y dije ¡papá!, mirá vos, nueve de los diez que estamos acá venimos de una villa [...] Entonces empecé a ver eso como una causalidad que traía un efecto más que como una casualidad que justo nos encontramos todos ahí. Yo era una consecuencia social, reconozco si, cometí un delito, dañé a otro, la verdad no sabría qué decirle [...] pero yo me dejo un espacio más para la reflexión; a mi no me interesa parecer que soy el ejemplo perfecto [...] en todo casi si soy un ejemplo, soy un ejemplo de lo que puede un pibe con herramientas, simplemente eso.” (12)

No obstante, lo anterior nos lleva a otro cuestionamiento: ¿Cómo la enseñanza de determinados contenidos puede generar un pensamiento crítico? Como se mencionó al inicio, el espacio educativo en contextos de encierro debería contar con el potencial para posibilitar interacciones amorosas, libertarias, dignificantes, en oposición a las interacciones atravesadas por la violencia y el disciplinamiento que caracterizan a la institución penal.

Esto permitiría la construcción de “otras” versiones del mundo y de los sujetos mismos, lo cual sólo es posible con métodos pedagógicos que movilicen los conocimientos hacia un aprendizaje significativo. Pensar, entonces, en una enseñanza que pueda desarrollar un pensamiento crítico implica pensar en prácticas y métodos pedagógicos que tengan el potencial de posibilitar una experiencia educativa que contribuya a la construcción del lazo social y permita armar una trama por medio de la cual los estudiantes-presos puedan reconfigurar su relación con la comunidad. (Rodríguez y Varela, 2011).

(11) César González, también conocido como Camilo Blajaquis, estuvo 5 años detenido y gracias a un tallerista que le acercaba libros comenzó a interesarse por la lectura y la escritura. Ahora se encuentra en libertad y es un reconocido poeta, escritor y director de cine.

(12) Fragmento recuperado de la entrevista realizada para el programa Historia Debidas. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=S0sHH5_Ye0M

De acuerdo con Frejtman (2015), las actividades artístico-culturales se caracterizan por:

- Tener algo que naturalmente unifica en el encuentro con el otro;
- Estar relacionadas con la experiencia de goce y placer;
- Posibilitan la construcción de una identidad individual y colectiva *de artistas*;
- Posibilitan la ruptura con la lógica del tiempo y del espacio carcelario y habilitan un tiempo y un espacio diverso;
- Ofrecen la posibilidad de generar procesos de objetivación a partir de procesos de subjetivación. Es decir, permiten mostrar que se es otra cosa aparte de aquello que la cárcel define como la identidad fija de las personas presas;
- Atraviesa cuerpo, sentimiento y conocimiento (13)

(13) Estas características fueron discutidas de forma presencial en una de las clases de la Especialización en Proyectos Socioculturales y Educativos en Contextos de Encierro, que ambas autoras cursamos durante el año 2015.

(14) las actividades artísticas en el currículum deben de ser herramientas que, a través de su potencial transformador, promuevan en las personas privadas de su libertad nuevos modos de mirarse y de mirar sus trayectorias. Que habiliten la posibilidad de construir una mirada acerca de sí mismos diferente a la mirada estigmatizante que algunos sectores de la sociedad y sobre todo quienes gestionan el Sistema Penal construyen sobre ellos.

En este mismo sentido, el arte:

“se despliega como metáfora y abre el juego al proceso de invención, a la productividad del decir, problematizando o complejizando la relación de mundo y lenguaje [...] El texto estético tiene una función utópica: la capacidad de imaginar otro mundo posible”. Como se puede ver, este tipo de actividades cuentan, con ese potencial movilizador, el potencial a través del cual se posibilita el encuentro, la creatividad, la imaginación, la reflexión. Todos aspectos minados por la enseñanza tradicional, la gran “inhibidora del pensamiento creativo”

(Freiría, citado en Rodríguez y Varela, 2011, p. 70)

Todos aspectos necesarios para poder desarrollar un pensamiento crítico y construir proyectos de vida significativos, para repensar otros posibles destinos o modos de hacer. Como investigadoras y docentes hemos acompañado algunos proyectos educativos y artísticos intramuros que nos han demostrado su potencia para la construcción de espacios de encuentro, dignidad y alegría en territorios carcelarios opacos donde las prácticas institucionales de violencia y exterminio dinamitaban nuestra esperanza. Entre ellos podemos mencionar la Organización Social Yo No fui (Gallardo y Pérez, 2019), el Programa de Extensión en Cárceles de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires con sus múltiples talleres y publicaciones, la experiencia de teatro del Grupo Amplio Salvatablas, etc.

Estas son las razones por la que proponemos incluir dentro del diseño curricular las actividades artístico-culturales no sólo como una asignatura, sino como métodos pedagógicos “imprescindibles” - tomando el concepto de Coll (2006) y reformulándolo hacia los métodos - transversales a la totalidad del currículum (14). Imprescindibles, porque, siguiendo al autor, sin estos el desarrollo personal y social de los estudiantes privados de su libertad ambulatoria quedaría condicionado y determinado negativamente comprometiendo, de esta manera, sus proyectos de vida y condenándolos a la exclusión social de la que ya forman parte. Imprescindibles porque éstos posibilitan la creación otros mundos dentro del encierro, porque restituyen la dignidad.

Conclusiones

Garantizar la educación en contextos de encierro como política pública significó un gran avance a nivel normativo y a nivel práctico (15). No obstante, sería un error considerar que se tiene ya un territorio ganado. Su reconocimiento dentro de los marcos normativos representa un gran paso, pero queda mucho por hacer y mucho por pensar, siempre con el propósito de construir alternativas al castigo, la desigualdad y la exclusión. Es por esto que, a modo de cierre, se presentan los siguientes puntos como una invitación para seguir reflexionando acerca del sentido de la educación en contextos de encierro como política pública:

1. ¿Cuál debería de ser el sentido de la educación en un contexto de total aislamiento? ¿Se puede educar para la libertad?, ¿se puede ser libre en el encierro? Al pensar en la educación en la cárcel nos encontramos con una paradoja - la de crear espacios alternativos dentro de uno que no ofrece nada más que opresión - que es reforzada por una gran cantidad de discursos que "alertan sobre el absurdo de educar para la libertad" (Frejtman, 2012: 3). Esta paradoja, siguiendo a la autora, debe de llevar a cuestionar, permanentemente, la identidad y el sentido de la educación en contextos de encierro, pues sólo así se logrará darle visibilidad e impulso a su potencial transformador (16).
2. Este cuestionamiento no puede dejar de lado lo referente al currículum. ¿Qué debe de enseñarse dentro de las prisiones? ¿Cómo ha de ser esto enseñado? ¿Cuál debe ser el principio sobre el que se debe basar la selección de contenidos? Aquí reside la importancia de pensar en diseños curriculares específicos para estos contextos; de pensar en el para qué de la enseñanza y aprendizaje, pues la educación no puede conformarse como praxis liberadora y como transformación de la experiencia por sí sola o con un currículum que sólo se preocupa por la transmisión de conocimientos sin sentido. De ahí, también, la importancia de abogar por reformas curriculares comprometidas con la promoción de la mejor realización posible de la humanidad como humanidad, el fin último de la educación, según Kant. (Citado en Dewey, 1987).
3. Hablar sobre métodos pedagógicos nos remite a los docentes. Como se pudo ver, a través de las afirmaciones de los docentes, la ausencia de un diseño curricular común y situado abandona a su merced los contenidos y los modos de enseñanza. Si bien, existen docentes completamente comprometidos con su profesión y con la responsabilidad y la militancia que ésta implica (Freire, 2004), también existen muchos otros que no. Como lo expresa Alcira Daroqui (2015), hay que tener en cuenta que no todos los docentes son militantes sólo por el hecho de dar clases en la cárcel y aquí radica el problema de no acompañar a los docentes en el diseño de sus planificaciones, programas y prácticas.

(15) Prueba de este avance fueron el Proyecto de Bibliotecas Abiertas en Contextos de Encierro y el Postítulo Docente de Educación en Contextos de Encierro, ambos implementados en el 2010.

(16) En la reflexión sobre la educación en prisiones no se puede dejar de lado la realidad extramuros. Es fundamental trabajar, también, con el afuera para comenzar a construir puentes entre las dos realidades, pues consideramos que la vinculación entre la realidad intra y extramuros resulta imprescindible si se quiere pensar en políticas educativas que ofrezcan un verdadero horizonte de igualdad a las personas privadas de su libertad.

(18) Consideramos pertinente resaltar que en Argentina existe una instancia de formación docente específica para esta modalidad educativa. Nos referimos al Postítulo en Educación en Contextos de Encierro que fue impulsado y diseñado desde el Ministerio de Educación de la Nación y que cada Provincia debe implementar de acuerdo a sus posibilidades y requerimientos jurisdiccionales.

Esto, nos lleva a reflexionar no sólo sobre la necesidad de gestionar políticas curriculares específicas para contextos de encierro, sino sobre la importancia de comenzar a pensar, también, en los procesos de selección y formación (18) de los docentes que van a la cárcel. Y en la conformación de equipos de trabajo sólidos capaces de sostenerse recíprocamente ante tanta adversidad.

Por último, cabe resaltar que al hablar del potencial transformador de la educación en prisiones no se hace referencia a la reducción de la reincidencia *per se*, aunque no es un hecho menor. Debe quedar claro que la educación no es (y no pretende ser) una “cura” de la delincuencia, cuestión que forma parte de una problemática social compleja. Lo que se busca es que posibilite la construcción de lazos sociales que lleven a la reconfiguración de identidades de sujetos profundamente degradados; ya que al presentarse “[...] como un lugar que más que un límite puede ser un horizonte [...]” (Rodríguez y Varela, 2011, p. 99). El espacio escolar puede ofrecer experiencias colectivas y emancipadoras; y las actividades artístico-culturales son herramientas fundamentales para alcanzar tales objetivos.

Referencias bibliográficas

Ángel, L. A. (2015) *Acá la política la hacemos nosotros. Relaciones de gobernabilidad y jerarquización en una cárcel Bonaerense*. Tesis de grado en Sociología. UNSAM-IDAES. Recuperado de http://ri.unsam.edu.ar/greenstone/collect/coltesis/index/assoc/TLIC_IDA/ES_2015_/ALA.dir/TLIC_IDAES_2015_ALA.pdf

Basile, T. (2015) Relaciones entre detenidos e instancias judiciales de regulación. En Esteban Rodríguez y Fabián Viegas Barriga (Edit.) *Circuitos carcelarios: estudios sobre la cárcel Argentina*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 139 - 172. Recuperado de <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/421>

Calveiro, P. (2012). *Violencias de estado. La guerra antiterrorista y la guerra contra el crimen organizado como medios de control global*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Coll, C.(2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1), 1-17. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/139>

Daroqui, A. (2015) Conferencia para el panel PROGRAMA UBA XXII- 30 años: “Sociología en los 30 años del Programa UBA XXII”. XI Jornadas de Sociología de la UBA.

Dewey, J. (1987). La concepción democrática en educación. En *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada,, 92 -111

Duff, Antony (2015). *Sobre el castigo. Por una justicia penal que hable el lenguaje de la comunidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Dussel, I. (2014). ¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (24), 1-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898046.pdf>

Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI: Buenos Aires.

Frejtman, V. y Herrera, P. (2010). La educación en contextos de encierro como política de estado. En *Pensar la educación en contextos de encierro. Primeras aproximaciones a un campo en tensión. Colección Pensar y hacer educación en contextos de encierro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 13-31.

Foucault, M. (2006) *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Giovine, R. y Martingnoni, L. (2014). Lo socioeducativo y la tensión libertad/seguridad en las políticas y prácticas de inclusión educativa. En Corbalán (comp.), *La cultura del poder. Red de educación, cultura y política en América Latina*. Buenos Aires: Biblos.

Gutiérrez Gallardo N. P. y Pérez C. (2019) *La potencia pedagógica de un taller de poesía en un contexto de encierro punitivo* (Artículo en prensa).

Gysling Caselli, J. (2007). Curriculum nacional: desafíos múltiples. *Pensamiento Educativo* 40 (1), 335-350. Recuperado de http://www2.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20sep/revistapensamientoeducativovol40nr1.pdf#page=335

Goffman, E. (2007) *Internados: Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.

INECIP (2010) *Manual práctico para defenderse de la cárcel*. Buenos Aires: Publicaciones Inecip (Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales. Recuperado de <http://incip.org/wp-content/uploads/Inecip-Manual-Pr%C3%A1ctico-para-Defenderse-de-la-C%C3%A1rcel.pdf>)

Mclaren, P; Monzó, L. y Rodríguez, A. (2014). Distribución de armas a comunidades prescindibles. Baño de sangre en México, imperialismo estadounidense y capital transnacional: por una pedagogía crítica revolucionaria. En Wacquant, Loic (comp.), *Tiempos Violentos. Barbarie y decadencia civilizatoria*. (pp. 213-238). Ediciones Herramienta: Buenos Aires.

Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. J.C. Sáez Editor: Santiago de Chile.

Pérez, C. (2017) Una experiencia de alfabetización jurídica entre compañeros privados de su libertad. Presentado en el *X Seminario Internacional de Políticas de la Memoria: Arte, memoria y política*. Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti. Realizado en Buenos Aires el 28, 29 y 30 de septiembre del 2017. Recuperado de http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2018/01/seminario/mesa_33/perez_%20mesa_33.pdf

Rangel, H. (2009). *Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones*. Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (CIEP).

Rodríguez, Alejandra y Varela, Gustavo. (2011). *Arte, cultura y derechos humanos. Colección Pensar y hacer educación en contextos de encierro*. Ministerio de Educación: Buenos Aires.

Rodríguez, Alejandra. (2016). El arte como política de libertad. *Revista Yo Soy*. 1(1), p.13.

Segato, R. L. (2003). *El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto "Habla preso, el derecho humano a la palabra en la cárcel"* (No. 329). Departamento de Antropología, Universidade de Brasília. Recuperado de <http://www.lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cpa/spring03/culturaypaz/segato.pdf>

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Wacquant, L. (2010). *Las cárceles de la miseria*. (2^{da} ed.). Buenos Aires: Manantial

A cerca de los autores

Gutiérrez Gallardo Nadia Patricia: Maestranda en Ciencias Sociales con orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, sede Argentina). Licenciada en Psicología por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO, Guadalajara, México). Facilitadora e Investigadora del Programa de educación en prisiones Inside Out Integrante del GESEC (Grupo de Estudios sobre Educación en Cárceles).

Camila Pérez: Doctoranda en PIDE. Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de San Martín y Universidad Nacional de Lanús. Profesora de Educación Media y Superior en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires. Becaria Doctoral CONICET en Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES/UNSAM). Docente de la materia Tecnologías de la Comunicación e Información de la Licenciatura en Tratamiento Penitenciario. Correspondiente a la Facultad de Derecho. Universidad de Lomas de Zamora. Integrante del GESEC (Grupo de Estudios sobre Educación en Cárceles).