

Prácticas pedagógicas en prisión. Dar cuenta de sí mismo: redes y experiencias

Pedagogical practices in prison. Practitioner reflections, experiences and networks

Nadia P. Gutiérrez Gallardo
Laboratorio de Educación, Pedagogía Social y Cárcel, Universidad de Guadalajara
gutierrez.nadiapatricia@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0468-7308>

Anayanci Fregoso Centeno
Universidad de Guadalajara
anayanci.fregoso@acacademicos.udg.mx
<https://orcid.org/0000-0002-7405-1527>

Lilia Lucila Guadalupe Ruiz Jiménez
Universidad de Guadalajara
ruiz.lucilaoo@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3525-1320>

 DOI Foundation

DOI: [10.24901/rehs.v44i176.937](https://doi.org/10.24901/rehs.v44i176.937)

Prácticas pedagógicas en prisión. Dar cuenta de sí mismo: redes y experiencias by Nadia P. Gutiérrez Gallardo, Anayanci Fregoso Centeno y Lilia Lucila Guadalupe Ruiz Jiménez is licensed under [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Fecha de recepción: 29 de julio de 2022

Fecha de aprobación: 24 de febrero de 2023

RESUMEN:

El ensayo que presentamos a varias voces tiene por objetivo elaborar una reflexión profunda que dé cuenta de nuestro andar por las prisiones como docentes de educación superior. Entre nuestras intenciones está sistematizar la práctica pedagógica que realizamos partiendo de la base de que no somos parte de una pedagogía penitenciaria-reinsertadora, por lo que nos interesa exponer nuestra posición docente desde un abordaje crítico hacia el sistema penitenciario y su insistencia en ensombrecer todo aquello que busca subvertir o escapar al castigo como noción que regula y constríñe la subjetividad.

A contrapelo, sostenemos que la Educación en Contextos de Encierro Punitivo (ECEP) promueve espacios para el diálogo que aperturan procesos de dignificación humana, reconociendo a los sujetos más allá de la figura del delincuente. Es así como consideramos relevante analizar nuestra experiencia docente en prisión, destacando que esta hace parte de un proceso colaborativo donde los posicionamientos éticos y políticos también promueven cuestionar las paradojas que entraña la aspiración de hacer efectivo el derecho a la educación en el encierro.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas, Pedagogía del encuentro, Prisión, Educación, Experiencia

ABSTRACT:

The essay we present in various voices aims to develop a profound ponder that reflects our journey through prisons as higher education teachers. Among our intentions is to systematize the pedagogical practice that we carry out based on the fact that we are not part of a penitentiary-reintegration pedagogy, which is why we are interested in exposing our teaching position from a critical approach towards the penitentiary system and its insistence on overshadowing everything that seeks to subvert or escape punishment as a notion that regulates and constrains subjectivity.

Against the grain, we maintain that Education in Contexts of Punitive Confinement promotes spaces for dialogue that open processes of human dignity, recognizing subjects beyond the figure of the criminal. This is how we consider it relevant to analyze our teaching experience in prison, highlighting that it is part of a collaborative process where ethical and political positions also promote questioning the paradoxes entailed by the aspiration to make the right to education effective in confinement.

Keywords: Pedagogical Practices, Pedagogy of the encounter, Prison, Education, Experience

Cuando el "yo" procura dar cuenta de sí mismo, puede comenzar consigo, pero comprobará que ese "sí mismo" ya está implicado en una temporalidad social que excede sus propias capacidades narrativas.

J. Butler

Introducción

El presente trabajo es un ensayo teórico, resultado de un análisis conjunto sobre la experiencia docente de las autoras en contextos de encierro punitivo. Nos interesa dar cuenta de la práctica pedagógica que hemos vivido como profesoras en distintas cárceles del complejo penitenciario de Puente Grande y el Centro de Atención Integral Juvenil del Estado de Jalisco, en México. Nuestra labor en espacios carcelarios forma parte de programas académicos formales de educación superior de la Universidad de Guadalajara (UDG) y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), empero ha significado atravesar un vacío que hemos dotado de sentidos, pues consideramos que la educación en cárcel tiene un lugar marginal dentro de las instituciones educativas. Sostenemos que desde la academia existe una deuda histórica que buscamos resarcir co-construyendo a varias manos una narración sobre nuestro andar en las prisiones.

Nos preocupa compartir lo que hemos tejido como profesoras de educación superior en un espacio permeado, en todas sus dimensiones, por el castigo como noción constitutiva y reguladora. Un sitio desde donde pensar y habilitar la educación presenta múltiples desafíos. Un lugar al que asistimos descreídas de una pedagogía penitenciaria-reinsertadora, sosteniendo, en todo caso, la educación en tiempo presente, bajo la convicción de que es posible abrir posibilidades para cuestionar el estado de cosas desde dentro. En la base de nuestro trabajo docente se encuentra la intención de construir preguntas que puedan responderse de manera colectiva.

Nuestro vínculo comenzó en 2016, convocadas por el interés de entrar a la cárcel a conversar con las mujeres y los hombres aprisionados sobre su experiencia del confinamiento. La propuesta con la que ingresamos, primero en solitario y sin conocernos, fue la de llevar a cabo el modelo educativo estadounidense *Inside-Out Prison Exchange Program*. Su premisa central consiste en cuestionar los estigmas con los que son marcadas las personas presas bajo el modelo pedagógico, inspirado en Freire y Giroux, de configurar un círculo de estudio entre individuos en situación de privación del derecho ambulatorio y estudiantes universitarios.

Consideramos que la potencia del este modelo radica en dos asuntos interconectados que mantienen la propuesta que hemos desarrollado: al frente de la experiencia educativa, con su corporalidad y capacidad de agencia, están los docentes y estudiantes; estos últimos, universitarios y jóvenes y adultos/as aprisionados. Lo que posibilita cuestionar desde dentro los estereotipos y representaciones sobre la población penitenciaria producidos en los medios de comunicación y en el propio discurso gubernamental. En los que se promueve el paradigma de la seguridad que desdibuja la responsabilidad del Estado y refuerza la figura del delincuente.

Una vez que comenzamos a acudir a la prisión de mujeres y a las de hombres jóvenes y adultos/as, advertimos la necesidad de, no sólo ser flexibles frente a las contingencias que se presentaban en la cárcel, sino de estar ahí reflexivamente. Ante esta situación asumimos la dinámica de trabajar en parejas pedagógicas. Figura a la que llegamos de manera casi intuitiva, pues, a partir de la vivencia, acordamos que era necesario pensar en voz alta, dialogar lo que sucedía en el aula y lo que atravesábamos emocionalmente. Ya que estar en la prisión, aunque sólo fuese por lapsos de tiempo específicos y sabiendo que después saldríamos, es una experiencia compleja; muchas veces abrumadora. De esta manera, podemos ahora articular que, ante la violencia y el miedo como principios de gobernabilidad de la vida al interior de la cárcel (de los cuales los espacios educativos que habilitamos no quedan exentos), identificamos la pareja pedagógica como “estrategia fundamental para sostenerse en estos espacios de extrema vulnerabilidad” ([Gutiérrez y Pérez, 2019, p. 202](#)).

Advertimos que asistir a la prisión en binas permitía potenciar la construcción colectiva de un proyecto pedagógico. El cual, desde su origen, estaba pensado como una oportunidad, una apuesta, para la construcción de conocimiento de manera horizontal. Es decir, en cada sesión, en el centro del círculo que conformábamos, colocamos la premisa de que todos/as los que estábamos ahí teníamos algo que decir y mucho que escuchar.

Este abordaje pedagógico en duplas nos permitió descifrar nuestra perplejidad e incertidumbre; reconocer luces en el abismo; construir y desenvolver ejercicios didácticos que permitieran romper los silencios; mantener la atención y provocar el diálogo; y abrazar de mejor manera al colectivo. Los grupos de estudio conformados develaron una pluralidad de trayectorias educativas y perspectivas sobre la vida y la educación que debían ser atendidas de manera más compleja. Por lo que, después de nuestra llegada -casi a tientas- a esta noción, reparamos en la literatura -especialmente argentina- donde se argumenta su vigor en procesos pedagógicos. De esta forma asumimos realizar un análisis situado, sostenido durante el desarrollo de nuestros cursos puertas adentro, sobre nuestra propia práctica a partir de un diálogo pedagógico permanente y una reflexión sobre nuestra praxis.

El trabajo pedagógico en parejas permitió observarnos en la otra discutiendo incesantemente sobre nuestra praxis. En el aula estábamos acostumbradas a presentar un programa a inicio de semestre que debíamos desarrollar de principio a fin; sin embargo, en la cárcel la contingencia y lo inesperado cobraba un peso mayor, por lo que debíamos estar dispuestas a realizar ajustes conforme el grupo adquiría forma. Era necesario imaginar actividades que impulsaran a los asistentes a salir del ensimismamiento, lo que implicó buscar nuevas lecturas, menos densas y más accesibles, y procesar lo que compartían acerca de sus experiencias de vida, casi siempre difíciles, sobre contextos socioeconómicos precarizados, historias afectivas cargadas de violencia o lazos familiares maltrechos.

De acuerdo con Jiménez Sánchez y García Borbón, entendemos la pareja pedagógica como “un dispositivo de formación en la que dos docentes reflexionan sobre su praxis pedagógica; para ello recurren a la observación de sus actuaciones en clase y el análisis de lo ocurrido a partir del diálogo con su par, el que supone una construcción en común, un interés cognitivo en la búsqueda de comprensión” ([Jiménez y García, 2018, p.4](#)). Pensar desde este lugar derivó en un entendimiento, no sólo de lo que ocurría con el grupo -en el proceso que se estaba dando con la apertura a ciertas temáticas particulares, por ejemplo-, sino también de lo que en nosotras ocurría y cómo éramos interpeladas por el ejercicio docente en circunstancias tan particulares.

Reconocer la diversidad en cada grupo de estudio exige, pues, ajustar las propuestas específicas y modelar un espacio educativo del que puedan apropiarse, dotándolo de un sentido de pertenencia que promueva con mayor fuerza la figura del estudiante sobre la del preso. Esta enmarca su experiencia vital en confinamiento y trata, a todas luces, de una visión que constricta, lejos de proporcionar posibilidades a las personas para la vida en el encierro.

A partir del trabajo en parejas, en ese “interjuego de voces” ([Elichiry, 2013](#)) que nos permite delinear (otros) posibles caminos y sentidos para nuestra praxis, convertimos el entrar juntas a la cárcel en una resistencia a la política del desaliento que se expresa en la incomprendición de la institución penitenciaria frente a ciertas propuestas educativas. Esto se observa en las numerosas revisiones personales en los filtros de ingreso al recinto, en lo complicado que resulta acceder con materiales educativos, en el castigo a los estudiantes detenidos -que les impide asistir a clase- y en la falta de espacios dignos para trabajar.

Frente a estas reflexiones, que construimos a través del diálogo permanente, nos preguntamos ¿Cómo es que somos docentes? Si bien nos hemos preparado para “dar clases” en un aula constituida de cierta materialidad y con perspectivas sobre la educación que conviene cuestionar, ese “saber hacer” no necesariamente corresponde con lo que los grupos de estudio en prisión demandan ¿Cuál es nuestra posición como docentes en prisión? Nuestra práctica pedagógica en la cárcel sostiene que no somos parte del entrampado tratamental institucional. Nos posicionamos de manera crítica frente al sistema penal y consideramos que es posible alentar a los estudiantes a cuestionar más que a recibir certezas de nuestra parte. Desentrañar ahí, ¿Qué sostiene la cárcel y qué papel jugamos en ella?

Desde este horizonte de sentido, centrado en un proceso educativo que se produce en la emergencia del encuentro entre docentes y estudiantes, en un espacio donde materialmente no cabe o no existe la escuela, hemos tejido un vínculo que ha resonado entre nosotras frente al vacío institucional en torno a la educación superior. Con base en la experiencia advertimos la necesidad de dar cuenta de nuestra práctica pedagógica. Somos docentes de maneras nuevas, en espacios y tiempos diferentes a los acostumbrados, en los que prevalece la perspectiva punitiva, el abandono social e institucional y subjetividades marcadas por la violencia y el desdibujamiento de lo educativo.

Hemos descubierto la potencia del trabajo colectivo. Encontramos en la pareja pedagógica y las *redes de affidamento*⁴ ese espacio de sostenimiento ante la experiencia encarnada del encierro ([Suárez y Frejtman, 2012](#)). Porque habilitar la experiencia educativa en prisión, implica poner(se) el cuerpo y dejar(se) atravesar por el dolor del encierro, la perplejidad ante la injusticia, la indignación ante el reflejo de vidas “depositadas” para *morir de cárcel* ([Slokar, 2020](#)).

Estamos convencidas de que caminar en cualquier espacio educativo en cárcel implica tener un claro posicionamiento político-pedagógico en el que los docentes debemos “ir abiertos al encuentro con otros, dispuestos a conocer e intercambiar experiencias de vida distintas, particulares, únicas” ([Gutiérrez y Pérez, 2019, p. 200](#)). Ya que, estos espacios se constituyen de los propios sujetos de la educación, como entes vivos, en tanto no existen instalaciones escolares dignas para estos fines.

Así, proponemos pensar la educación desde la experiencia, pues nos habilita a “dar sentido a lo que somos y lo que nos pasa” ([Larrosa, 2003, p. 166](#)). Esto sólo puede suceder haciéndose sujeto de experiencia, ese “territorio de paso, de pasaje, algo así como una superficie de sensibilidad en la que lo que pasa afecta de algún modo, produce algunos afectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas, algunos efectos” ([Larrosa, 2003, p. 174](#)). Interesa contar desde el lugar de la educación en prisiones como experiencia cómo nos vamos exponiendo, con todo eso que tiene de vulnerabilidad y riesgo, a la travesía pedagógica del encuentro.

Saltando la trampa: la construcción de posiciones docentes en prisión

Como hemos mencionado, es ese posicionamiento ético-político-pedagógico el que nos ha llevado a sostener lo que parece insostenible: ¿Para qué dar clases en la cárcel, lugar vacío y

despojado de humanidad? ¿Desde dónde luchar por el ejercicio del derecho a la educación y abogar por la construcción de esta política educativa? ¿Desde qué posición atravesar estos lugares indeterminados y peligrosos?

Para encontrar las posibles respuestas a estos cuestionamientos es necesario “dar un paso atrás” en la comprensión de la operatividad de las prisiones latinoamericanas. Analizarlas como administradoras de violencia, a través de suplicios enmascarados de “humanización”; como devaluadoras de derechos, a partir de la fijación de identidades estigmatizadas y trayectorias penalizadas; y como productoras de muerte física y social ([Slokar, 2020](#)), con la instauración de una geografía del dolor como función simbólica de la pena cruel en el campo de gestión de la pobreza ([Daroqui, 2021](#)).

Es necesario dar cuenta del pasaje fundamental sucedido a partir del siglo XVIII. Como lo ilustra [Foucault \(2008\)](#), en este periodo se constituye, por debajo de la humanización de las penas, una nueva anatomía política. Surge una economía calculada del poder de castigar, fundamentada, no en la supresión de los ilegalismos, sino en su administración diferenciada y selectiva. Así, hacia finales del siglo XIX, el dispositivo carcelario fue reinterpretado por la medicina y psiquiatría como un proyecto de curación-rehabilitación bajo el principio correccional-terapéutico. Este atribuye toda explicación causal del crimen al determinismo biológico y niega que el origen del “comportamiento desviado” parte de definiciones políticas-culturales ([Pavarini, 2002](#)).

Se legitima así una “pena útil” ([Pavarini, 2009](#)) en clave de transformación de sujetos, orientada por un giro político-conceptual; pasando de la defensa social hacia la identificación, la separación y el encierro en pos de “sanar” al peligroso ([Daroqui y López, 2012](#)). La “trampa de la pena útil” fundamentó las prácticas educativas y se consolidó como eje fundamental del tratamiento penitenciario, edificándose como su mano blanda. Proponemos pensar en ella como “la gran trampa” porque, al prescindir del reconocimiento de las condiciones sociales, estructurales y sistémicas en la edificación de la prisión y la explicación de la criminalidad, “justifica” el encierro como “cura de la peligrosidad”. De esta manera, consolida otra trampa: la de la “reeducación” del delincuente como fin último.

Si al encierro le es inherente un proceso mortificante de la subjetividad ([Goffman, 2007](#)), y los efectos de la vida en prisión conllevan una “prisionización”² ([Zaffaroni, 2015](#); [Baratta, 2002](#); [García-Borés, 2003](#)), imposible que cualquier técnica pedagógica o psicoterapéutica logre “exitosamente” equilibrar esas vidas secuestradas ¿Cómo pensar en prácticas y espacios educativos que se corran del (ficticio) discurso humanizador-resocializador? ¿Cuál debería ser el sentido de la educación en este contexto? ¿Es posible configurar prácticas que escapen a la reproducción de las lógicas carcelarias/punitivas?

Entendemos que la forma de estar “saltando la trampa” es a partir de un ejercicio de cuestionamiento crítico del origen y función de la cárcel; de una reflexión permanente de nuestra posición al desarrollar prácticas educativas. De lo contrario nos seguirá “atrapando” ese entramado de tensiones emergente y paradojal que configura espacios, tiempos, discursos y

prácticas entre la escuela y la cárcel ([Suárez y Frejtman, 2012](#)). Continuaremos reproduciendo y sosteniendo la mecánica carcelaria. Así, entonces “saltando”, porque no podemos dejar de movernos, de resistir ni de enfrentar ese poder de castigar.

Southwell y Vassiliades proponen pensar el vínculo pedagógico desde lo que han elaborado como “posición docente”. Concepto que definen como un proceso de construcción de formas sensibles en las que los profesores “se dejan interpelar por las situaciones y los otros con los que trabajan cotidianamente, también por las vías a través de las cuales intentan ponerse a disposición, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos, sino que se construyen en la relación” ([Southwell y Vassiliades, 2014, p. 167](#)). Pensar, entonces, en la construcción de nuestra posición como docentes en contextos de encierro como ese ejercicio que se encuentra en constante devenir, es la imagen que intentamos plasmar con el gerundio. Estar “saltando la trampa” nos permite pensar en el dinamismo de nuestra praxis.

Los sentidos de las experiencias educativas en prisión

Enseñar en contextos de encierro pasa primero y principalmente por una tarea de transformación, lo cual nos lleva a una pregunta crucial ¿Qué es lo que se busca transformar? Si partiéramos de la trampa descrita, diríamos que la educación “transformaría” a las almas desviadas en “buenos ciudadanos”, llevándonos a caer en visiones asistencialistas y omnipotentes desde las cuales lo único que se puede hacer es objetivar al otro, para corregirlo, producirlo y normarlo. La educación en cárcel no puede pensarse como una solución por sí sola, como una especie de “varita mágica”. Lo que ocurre al hacerlo es que, tras el velo penal-punitivo, se ocultan problemáticas sociales como la desigualdad, precariedad, exclusión y violencia ¿Cuáles son, pues, los sentidos de la Educación en Contextos de Encierro Punitivo?

En nuestro andar no negamos el “potencial transformador” de las experiencias educativas que hemos desarrollado; sin embargo, para poder hablar de este en el sentido freiriano -como posibilidad de desnaturalización de situaciones de exclusión y opresión incidiendo en cambios en las condiciones sociales de existencia- es necesario discutir las implicaciones del “estar siendo docente en cárcel”. Es decir, las transformaciones que atraviesan las construcciones de nuestras posiciones docentes. Si entendemos la enseñanza como un acto político, es fundamental “llevar a la luz y poner en cuestión aquellas verdades fijas, cristalizadas en el modo en que experimentamos la cárcel desde nuestras posiciones como docentes [...] un análisis de las lecturas que hacemos y podemos hacer en relación con las acciones que llevamos a cabo, e incluso, en torno a los procesos de reflexividad que requiere la propuesta política de la tarea” ([Umpierrez y Salvadé, 2020, p.48](#)).

Esto nos deja con cuestionamientos importantes sobre la mesa ¿Cuáles elementos tendrían que conjugarse para que las prácticas educativas dentro encuentren un sentido liberador? ¿Qué sentido deberían tener los programas educativos en las prisiones mexicanas? ([Gutiérrez y Santoyo, 2023](#)) y, sobre todo, ¿Cómo ha permitido hacer(nos) magia a lo largo de esta trayectoria, entre nosotras, con nuestros compañeros, con el mundo en el que vivimos? Porque lo que sí

podemos afirmar es que nuestro “estar siendo docentes en prisión” nos ha trastocado profundamente.

[Gaete \(2022\)](#) propone pensar a los profesores como “arquitectos” de (otros) espacios y temporalidades. Esto nos permite bosquejar uno de los sentidos de la ECEP, el de “hacer sitio”, recuperando la categoría de [Meirieu \(2008\)](#), a un (otro) tiempo y un (otro) lugar, distinto al carcelario ([Gutiérrez, 2020a](#)). Crear una pausa dentro del tiempo presente, un paréntesis que “abra un espacio para esas experiencias narrativas [...] que nos permitan ir más allá” ([Skliar, 2016](#)), que posibiliten trazar horizontes distintos a los que parecían prefijados de antemano.

Una de las primeras paradojas con las que nos encontramos quienes trabajamos en la ECEP es la de la resignificación del espacio educativo como un “proyecto táctico de fuga” ([Gutiérrez, 2020a](#)). Este concepto se refiere a la forma en que los estudiantes en reclusión significan el estudiar como una fuga que implica un “salir de la cárcel” en un sentido metafórico, ir más allá de los muros carcelarios. Esta táctica funciona a manera de práctica de resistencia encaminada a afrontar los efectos del encierro y resistir a la opresión de la máquina disciplinaria ([Gutiérrez, 2020a](#)).

Podríamos hablar del “ir a la escuela” como posibilidad de “escapar” a los efectos degradantes del encierro, de ir co-construyendo una pedagogía de la potencia ([Gaete, 2022](#)) que habilite espacios de mutuo reconocimiento. Hacer (otro) sitio en el que se pueda “instalar la tenaz y sostenida resistencia al disciplinamiento y el control que la cárcel como dispositivo despliega y, desde allí, habilita la potencialidad de la creación, la búsqueda, la interrogación” ([Salvadé, Scipioni y Umpierrez, 2020, p. 19](#)). Así, pues, *fugar a la cárcel* para delinear experiencias educativas en donde se habilite la manifestación de la potencialidad de los sujetos para posibilitar distintas formas de pensar(se), de decir(se), de sentir(se) y de encontrar(se).

Este ejercicio de dar sentido a la existencia a través de una pedagogía de la potenciación de lo que el otro es, sabe o puede, nos lleva a configurar relaciones con conocimientos y contenidos que apuesten a la construcción de sujetos políticos. Esto pasa por prácticas que propicien la constitución de resistencia ante la “encerrona trágica” ([Ulloa, 2011](#)). Definida como [...] estar a merced de algo que se rechaza [...] se dan cada vez que alguien para vivir depende de algo o alguien que lo maltrata o simplemente lo distrata, negándolo como sujeto” ([Ulloa, 2011, p. 230](#)). El dispositivo carcelario yergue esto alrededor de una doble negatividad, una “renegación” ([Ulloa, 2011](#)) en la que no sólo se niega a los detenidos, sino que, en muchos de los casos, ellos mismos elaboran un discurso alrededor de esta negación.

Proponemos aquí, como parte de este eje de sentido de la educación intramuros, y en sintonía con [Salvadé, Scipioni y Umpierrez \(2020\)](#), que es allí donde las experiencias educativas encuentran su anclaje. Acompañando a los sujetos a construir intersticios paradojales que den cabida a negatividades positivas, es decir, que den lugar a procesos de concientización de la propia renegación, de “negarse a aceptar aquello que niega” los sufrimientos ([Ulloa, 2011, p.233](#)), aquello que somete al cuerpo y que en la cárcel se despliega sistemática y sostenidamente. Hacer sitio, pues, para la construcción de experiencias educativas que nos habiliten a abrir y mantener

la porosidad que permite la resistencia y la disidencia ([Gutiérrez, 2020b](#)) y que nos conduzcan a un compromiso pedagógico de reflexión permanente.

A manera de cierre

Finalmente, con la intención de complejizar el debate, advertimos que, a través de nuestras incursiones, también buscamos habilitar el acceso al derecho a la educación como derecho llave ([Scarfó, 2006](#)). Para esto, consideramos abordar críticamente el propio discurso de los “derechos” para no navegar sin cuestionarlo ([Harvey, 2007](#)). La cárcel se nos abre a la pregunta planteada por [Daroqui \(2021\)](#): ¿Es posible pensar que se restituya un derecho del que se les ha despojado antes? ¿Cómo apelar a una universalidad que no se puede cumplir?

Por ello, consideramos vital desde la pareja pedagógica, como dispositivo de reflexión y transformación de nuestra praxis, abrir espacio para conversar sobre cuáles podrían ser las posibles respuestas a tales cuestionamientos, dando cuenta de la práctica pedagógica que hemos tejido en red y de la experiencia que atraviesa nuestra constitución docente y la desborda. De esta manera, reconocemos que nuestro trabajo se ha desarrollado en un terreno donde la educación no ha sido gestionada y ejercida suficientemente como Derecho Humano. No sólo no se ha hecho efectivo, por el contrario, ha sido convenientemente ignorado y sujeto a la voluntad individual de actores educativos interesados en sostener espacios de enseñanza-aprendizaje. En nuestro país, esta es una cuestión aún emergente y ahí reside la importancia de abonar a la caracterización de la praxis en un espacio tensionado, de manera que sea posible incorporar este conocimiento a la profesionalización de la formación docente.

Debido a que “entre la cárcel y el derecho a la educación aparecen los educadores transitando” ([Scarfó, et.al. 2016, p. 101](#)), reconocer las formas en que hemos sorteado este movimiento posibilita despojarle de una suerte de caridad y romantización, y alejarnos de estos dos sentidos. El primero, como producto de la falta de compromiso institucional, traducido en desinterés y desamparo. El segundo, como resultado de las propias características de los espacios de encierro punitivo donde deliberadamente se pone en práctica la producción de desconocimiento; en los que la incertidumbre de la permanencia educativa deriva en una subjetivación incierta del propio docente y su labor.

La intención de este ensayo es poner en relieve las tensiones con las que nos hemos enfrentado al trabajar procesos de educación superior dentro de un marco ambiguo. Que poco define qué es lo que tendría que obedecer al orden de la política de seguridad y qué a la política educativa. Cómo la práctica docente es aún un cuerpo con fronteras poco definidas que facilita que opere como tecnología del tratamiento penitenciario y el rol de educador como un elemento más que operativiza el dispositivo. De manera que se perpetúa, fomenta y avala el carácter de enemigo social asignado a las personas presas, esos “otros” portadores de una identidad casi siempre vinculada a la delincuencia en los márgenes sociales ([Daroqui, 2007](#)).

Caminar sobre nuestros pasos desde la reflexión colectiva es nuestra forma de hacer frente a la devaluación de derechos que promueven las propuestas clásicas de educación penitenciaria

asistencialista que refuerzan las virtudes neoliberales que priva de manera generalizada en las cárceles. Pensar la educación en prisiones en términos políticos es accionar contra las lógicas punitivas, los populismos que abogan por el castigo y las políticas ciegas a la importancia de invertir en la ECEP ([Rangel, 2013](#)).

El *encontrarnos* en el contexto punitivo, ejerciendo prácticas que son miradas con recelo bajo el paradigma de la seguridad, resulta fundamental para hacer frente al desinterés y a la desarticulación de la organización como posible táctica política pedagógica. Para nosotras, dar cuenta de las estrategias implementadas para transitar entre la libertad y el encierro desde una perspectiva crítica de la educación, mediante cercanía y en pareja pedagógica, implica, por un lado, visibilizar cómo hemos sorteado las tramas carcelarias y, por el otro, contribuir a dibujar el rol pedagógico colaborativo con márgenes visibles que permitan mirarnos en sus posibilidades y extender este quehacer a quien nos lee. Esto como una forma de seguir sosteniendo(nos) a la distancia un espacio que parece, muchas veces, no dar respuestas.

Bibliografía

- BARATTA, A. (2002). *Criminología crítica y crítica del derecho penal: introducción a la sociología jurídico-penal*. Siglo XXI.
- COLANZI, I. (2018). Los lazos sexo-afectivos: modos de ejercicio de cuidado en mujeres privadas de libertad. *Derecho y Ciencias Sociales*, (18), 121-137. <https://doi.org/10.24215/18522971e028>
- DAROQUI, A. (2007). Los alcances de la “defensa social” en el marco del actual Estado de Seguridad. *e-l@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, 15(60), 109-119.
- DAROQUI, A. (22 de septiembre de 2021). *Entrar a la cárcel: ¿Es posible la educación en el encierro?* [Conversatorio en línea]. Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Facebook. https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=427176162953762
- DAROQUI, A. y LÓPEZ, A. L. (2012). El tratamiento: ¿Pedagogía de la reconversión o de la neutralización?. En A. Daroqui, A. López y C. García (Comps.), *Sujeto de castigos: Hacia una sociología de la penalidad juvenil* (pp. 257-261). Homo Sapiens.
- ELICHIRY, N. (2013). Conversaciones sustantivas en el aula. *Revista RUEDES*, 2(4), 55-68.
- FOUCAULT, M. (2008). *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI.
- GARCÍA-BORÉS, J. (2003). El impacto carcelario. En R. Bergalli (Coord.), *Sistema penal y problemas sociales* (pp. 395-425). Tirant lo Blanch.

- GAETE, M. (19 de mayo de 2022). *Camino a CONFITEA VII: Pedagogía en Contextos de Encierro desde una perspectiva de Derechos Humanos* [Conversatorio en línea]. En UNDEC TV Universidad Nacional de Chilecito. @UNDEC. <https://www.youtube.com/watch?v=k7KrKtD8hEQ&t=204s>
- GOFFMAN, E. (2007). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales* (2da ed.). Amorrortu.
- GUTIÉRREZ, N. (2020a). *Hacer sitio: Entre el estar presa y el estar siendo estudiante. Un estudio de los anclajes de la identidad universitaria en reclusión* [Tesis de maestría]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Argentina.
- GUTIÉRREZ, N. (2020b). El arte de encarcelar: anatomía política del sistema carcelario. En P. Hoyos (Coord.), *La fragua del apando* (pp. 106-121). Secretaría de Cultura.
- GUTIÉRREZ, N. y SANTOYO, C. (2023). Sentidos y desafíos de la Educación en Contextos de Encierro Punitivo: aproximaciones al programa *Inside Out Prison Exchange Program* en la prisión de Puente Grande, Jalisco. En R. Camacho y C. Barrón (Coords.), *Fraguando pedagogías. Experiencias y saberes desde la docencia y la academia sobre educación en contextos de reclusión* (pp. 152-187). UNAM.
- GUTIÉRREZ, N. y PÉREZ, C. (2019). La potencia pedagógica de un taller de poesía en un contexto de encierro punitivo. *Propuesta educativa*, (52), 194-206.
- HARVEY, D. (2007). *Breve Historia del Neoliberalismo*. AKAL
- JIMÉNEZ SÁNCHEZ, S. y GARCÍA BORBÓN, M. (30-31 de octubre de 2018). *La experiencia del trabajo en pareja pedagógica entre docentes universitarios de diferentes disciplinas: un dispositivo para la reflexión de la propia praxis* [Conferencia]. Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul. CIDU, Portoalegre, Brasil.
- LARROSA, J. (2003). Experiencia y pasión. En J. Larrosa, *Entre las lenguas. Lenguajes y educación después de Babel* (pp. 165-178). Laertes.
- MEIRIEU, P. (2008). *Frankenstein educador*. Laertes.
- PAVARINI, M. (2002). *Control y dominación: teorías criminológicas burguesas y proyecto hegémónico*. Siglo XXI.
- PAVARINI, M. (2009). *Castigar al enemigo. Criminalidad, exclusión e inseguridad*. FLACSO-Ecuador.
- RANGEL, H. (2013). Educación contra Corriente en las Cárcel Latinoamericanas: la enseñanza vs el castigo. *Educação & Realidade*, 38(1), 15-32.

SCARFÓ, F. (2006). *Los fines de la educación básica en las cárceles en la Provincia de Buenos Aires* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional de La Plata.

SCARFÓ, F., CUELLAR, M. E. y MENDOZA, D. (2016). Debates: sobre el rol de la escuela y de los educadores de adultos en las cárceles. *Cuadernos CEDES*, 36(98), 99-107. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162883>

SKLIAR, C. (24 de junio de 2016). *La educación y la fragilidad entre los que enseñan y los que aprenden* [Conferencia]. En Ciclo de charlas Inclusión, Educación y Futuro. Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires. https://asifuimosaprendiendo.blogspot.com/2018/06/skliarenvete-la-educacion-y-la_3.html

SLOKAR, A. (2020). Necropolítica de los cautivos. Crisis y destino de la construcción jurídico-penal. En E. Zaffaroni (Coord.), *Morir de cárcel* (pp. 67 - 74).

SOUTHWELL, M. y VASSILIADES, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y Sociedad*, (11), 1-25.

SUÁREZ, D. y FREJTMAN, V. (Coords.). (2012). *Entre la cárcel y la escuela: campo de tensiones para la inclusión educativa* [Informe Final]. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

ULLOA, F. (2011). *Novela clínica psicoanalítica. Historia de una práctica*. Libros del Zorzal.

SALVADÉ, R., SCIPIONI, L. y UMPIERREZ, A. (2020). La formación de grado tras los muros. Un desafío complejo. En A. Umpierrez (Coord.), *Acceso a Derechos. Educación, arte y cultura en la cárcel* (pp. 15-30). UNICEN.

UMPIERREZ, A. y SALVADÉ, R. (2020). Actores, miradas y devenires en el encierro. En A. Umpierrez (Coord.), *Acceso a Derechos. Educación, arte y cultura en la cárcel* (pp. 43-55). UNICEN.

ZAFFARONI, E. (2015). La filosofía del sistema penitenciario en el mundo contemporáneo. En G. Bardazano, A. Corti, N. Duffau y N. Trajtenberg (Comps.), *Discutir la cárcel, pensar la sociedad. Contra el sentido común punitivo* (pp. 15-36). TRILCE.

Notas

1 El concepto *affidamento* alude a la ética del cuidado entre mujeres que se encuentran en igual condición de opresión. Se refleja en la construcción de lazos de solidaridad, amor y respeto. En contextos de encierro, pensar desde las redes de *affidamento*, permite vislumbrar las redes afectivas “con el objetivo de subvertir los mecanismos punitivos del encierro. *Affidamento* también comprende las alianzas entre pares que hace más llevadero el

encierro y opera en el sostén de espacios institucionales como talleres [...]” ([Colanzi, 2018, p. 127](#)).

2 Una serie de condicionamientos negativos que deterioran la vida.