

Chapter

PARADOJAS Y SENTIDOS ENTRE EDUCACIÓN Y CÁRCEL.: EXPERIENCIAS DE PROFESORES CHILENOS/AS

July 2022

DOI: [10.2307/j.ctv2v88cvj.20](https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88cvj.20)

In book: Horizontes convergentes I (pp.319-340)

Authors:



Marcela Gaete Vergara

University of Chile



Violeta Acuña-Collado

Playa Ancha University of Educational Sc...

PARADOJAS Y SENTIDOS ENTRE EDUCACIÓN Y CÁRCEL. EXPERIENCIAS DE PROFESORES CHILENOS/AS

Marcela Gaete Vergara y Violeta Acuña Collado

INTRODUCCIÓN

Educar en la cárcel implica habitar una paradoja inevitable, pues ese mismo acto que abre la posibilidad de educación constituye, a la vez, una cierta imposibilidad, en la medida que la educación implica procesos crecientes de desarrollo, autonomía y libertad que no son, precisamente, las funciones de la cárcel. Por su parte, las y los docentes que se desempeñan en educación formal o no formal con personas privadas de libertad se enfrentan a una dimensión difusa de la pedagogía, que no ha sido abordada en sus procesos de formación docente y que no les deja indiferente, por el contrario, les remece, perturba y transforma al poner en juego sus valores, creencias y sentidos de vida.

Hacer clases en la cárcel no solo implica un acercamiento y visibilización de jóvenes y adultos que han habitado diversos espacios de marginalidad en sus trayectorias de vida sino, también, habitar la marginalidad de una pedagogía que ha sido invisibilizada en la sociedad y en los centros de formación docente. En este sentido, no solo se trata de

hacer clases en la cárcel sino de habitar la marginalidad desde diversos lugares físicos, simbólicos y sociales. Tal vivencia permite una convergencia de horizontes, propósito de este libro, desde la cual emergen puntos en común y comprensiones de los fenómenos de exclusión social.

Tal convergencia de horizontes permite, por ejemplo, comprender que el sentido de la educación en cárceles permanece oculto tras un discurso socialmente conveniente referido a la supuesta función de la educación para la reinserción social. Discurso que invisibiliza su propia ineficacia, puesto que el índice de reincidencia en Chile alcanza un 50% (Morales, 2012). Este tipo de narrativa de ocultamiento de los actores atraviesa diversos fenómenos carcelarios, tal y como señalan Mierau, Albornoz y Pérez capítulo “Biopolíticas de encierro y confinamiento: representaciones mediáticas y perspectivas de actores sociales sobre COVID-19 en las cárceles chilenas” (cap. 8, en este volumen) respecto de la invisibilización de reos y gendarmes, que explican la ineficacia de las medidas gubernamentales y del diseño de estrategias pertinentes. Tal invisibilización, también, afecta el trabajo y saberes de los y las docentes que se desempeñan en prisiones, tras su ocultamiento en las narrativas de la educación para la reinserción social. De allí, la relevancia de una convergencia de horizontes que permita una mayor comprensión, crítica de los fenómenos que se experimentan en las cárceles a partir de sus actores.

Precisamente este texto tiene como objetivo visibilizar, a partir de un trabajo empírico, las tensiones que vivencian docentes que educan al interior de las cárceles, quienes día a día deben enfrentar una realidad que dista de los discursos socialmente convenientes. Los resultados del estudio permiten comprender que el acto de educar en la cárcel se caracteriza por un aspecto profundamente paradójico que cuestiona el énfasis generalizado y moralizador que ha definido la educación en cárceles como función de reinserción social de las personas encarceladas, que no se condice con el paradigma de la educación como derecho, en que se fundamentan las diversas propuestas de educación con personas privadas de libertad. De

allí, que educar en la cárcel se constituya para profesores y profesoras como una experiencia paradójal.

Paradoja, del griego *pará-dóxa*, como figura retórica refiere a “dos ideas contrapuestas y en apariencia irreconciliables ... en tanto afirma dos significados que se excluyen a la vez” (Ventura, 2005, pág. 3) y que envuelven una contradicción. No obstante, como categoría de pensamiento y acción es “capaz de atravesar los discursos y operar en las acciones, las experiencias y los procesos históricos” (Ventura, 2005, pág. 8), de modo de configurar modos de ser y estar en el mundo, que se experimentan y concretizan desde la oposición, puesto que “la estructura lógica de la paradoja ... permite la inclusión y complementariedad de elementos diferentes y aún opuestos, que coexisten en su diferencia y se interrelacionan sin perder cada uno su especificidad” (Singer, 1998, pág. 133).

En este sentido, es posible que “un individuo o colectivo tenga al mismo tiempo dos sistemas de creencias contradictorios” (Retamazo y Stoessel, 2014, pág. 21) y actúe bajo ambos sistemas, sin experimentar dicha actuación como experiencia paradójal, incluso si tiene conciencia de que pisa un terreno de contradicciones y oposiciones, como es el caso de la educación en cárceles. Toda vivencia paradójal, ciertamente, encarna un antagonismo de facto, de allí, la necesidad de explorar en los antagonismos que constituyen dichas vivencias, lo que permitiría:

- Comprender, desde quienes llevan a cabo el acto de enseñar, las finalidades de implementar educación en cárceles, problematizando con ello las implicancias del discurso de la reinserción social, qué significa realmente, si es pertinente y efectivo, en qué medida orienta o tensiona las prácticas docentes.
- Entender las dificultades que constituye para el profesorado desempeñarse en prisiones y la necesidad de programas de formación que aborden la cárcel no solo como un contexto desempeño profesional más. La cárcel es un mundo con otros códigos, que pone en tela de juicio creencias, valores, saberes, y que implica

necesariamente habitarla y reconfigurarse en ese acto. De allí, que los programas de formación tendrían que orientarse a reconstruir y sistematizar con los y las docentes sus experiencias pedagógicas en un mundo cruzado por la violencia, el abandono, la crueldad y el encierro.

- Tomar conciencia que no basta con la voluntad de practicar una pedagogía transformadora y desde el paradigma de derecho en las cárceles, pues los sujetos hemos configurado nuestra subjetividad en una cultura donde la cárcel se encuentra plenamente justificada como un merecido castigo. De allí, entonces, sobrevienen las tensiones y paradojas, las que se deben desocultarse para posibilitar prácticas coherentes con el paradigma de la educación como derecho y la potenciación de los sujetos.

CARTOGRAFÍA ANTAGÓNICA

El análisis de los antagonismos de educar en la cárcel emerge como dimensión analítica a partir de entrevistas a pedagogos/as que realizan su labor docente en escuelas o talleres al interior de centros penitenciarios, que participaron de una investigación entre los años 2017 y 2019, cuyo propósito era cartografiar los proyectos formativos formales y no formales desarrollados en centros penitenciarios para jóvenes y adultos de la Región Metropolitana de Chile.

Este estudio surge ante la escasa información referida a quiénes, cuántos, dónde y cómo se desarrolla la educación al interior de las cárceles de adultos y adolescentes en Chile. Por tanto, la primera etapa de la investigación consistió en buscar las organizaciones e instituciones que dictan educación formal y no formal a través de plataformas web, Gendarmería de Chile, Coordinación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación e informantes claves. Los resultados arrojaron la existencia de 78 instituciones, organizaciones, colectivos o proyectos independientes de las cuales 62 participaron en la investigación según de detalla en el cuadro 1

.Cuadro 1. Total de organizaciones participantes de la investigación

Institución u organismo	Total encontradas	Aceptan participar	Cantidad de entrevistas
Escuelas en cárceles	7	7	7
Escuelas en centros juveniles	4	4	4
Organismos, colectivos y proyectos independientes de capacitación laboral y pre-laboral	17	15	17
Fundaciones y colectivos educación no formal en centros juveniles	8	7	11
Fundaciones y colectivos educación no formal en cárceles de adultos	13	11	14
Universidades. Proyectos de extensión o prácticas	10	9	10
Monitores artísticos independientes programa Arte Educador	19	9	10
Totales	78	62	73

Fuente: Elaboración propia.

La segunda etapa de la investigación consistió en la realización de 73 entrevistas a los equipos directivos de las escuelas y coordinadores de los organismos de educación no formal. Posteriormente, se realizaron 3 grupos de discusión con la asistencia de 39 educadores. Para los participantes narrar los proyectos educativos en los que realizan su labor educativa, los modos de funcionamiento, las dificultades, fortalezas y debilidades, significó contar y contarse la propia historia de su llegada a la cárcel y la permanencia en ella como educadores.

En los grupos focales se produjeron sintonías, a la vez, que se espejaron contradicciones e interrogantes: ¿Es realmente posible educar en la cárcel? ¿Por qué la radical experiencia de esperanza y

desesperanza? ¿En qué medida quienes han cometido delitos merecen dicho lugar y en qué medida no lo merecen? ¿Acaso la educación como reinserción no es una falsa esperanza de reconstrucción vital? ¿Acaso las propuestas pedagógicas no solo son un intento de evitar la reincidencia delictual? ¿En qué medida dicha reincidencia nos muestra la falta de sentido de la educación penitenciaria? ¿Cuál es su sentido y qué significa habitar la contradicción?

La categoría de cartografía antagónica propuesta por Haber (2011) es una construcción relevante para entretener aquellos ecos que resuenan de las palabras de los y las docentes que participaron de la investigación. “Se trata de un mapa de la distribución antagónica, un mapa ... para re-conocer el domicilio ... [de la educación en prisiones]: ¿Dónde mora? ¿Hacia a dónde apunta sus armas? ... ¿Cuáles son las huellas que me constituyen y que me sitúan en este domicilio? ...” (pág. 13).

Si bien, la cartografía antagónica emerge en torno al análisis del domicilio de los diseños de investigación, generalmente, ubicados en la vereda epistémica colonial, podemos extrapolar sus interrogantes y reflexiones a las vivencias de los educadores en cárceles, cuya formación universitaria acarrea “el diferencial colonial, que recicla, potencia y reproduce los antagonismos de clase, raza y género” (Haber, 2011, pág. 11). Antagonismos que se tensionan en la experiencia educativa en centros carcelarios, ubicando a los/as docentes al borde de los marcos epistémicos en que han sido formados.

Los antagonismos nos constituyen toda vez que habitamos espacios extraños y extranjeros, donde nuestros marcos epistémicos se ponen en cuestión y, potencialmente, convergen entre grupos contruidos en el discurso generalizado como distintos. Desde dichos marcos un delincuente es un ser que merece la pena que purga, un desalmado, peligroso, inferior; imagen absolutamente antagónica a la de un estudiante que tiene derecho a la educación. Victimario y víctima son representaciones antagónicas, ambas habitan en quienes nos dedicamos a la pedagogía en prisiones, por tanto, para comprender las acciones y decisiones pedagógicas que tomamos en tales circunstancias es importante comprender el modo en que habitamos tales antagonismos.

La Real Academia Española define los antagonismos como “contrariedad, rivalidad, oposición sustancial o habitual, especialmente en doctrinas y opiniones”. Oposición sustancial o contradicción producida porque nuestros marcos culturales y de formación suelen “estar muy lejos del lugar en el que tenemos las más fuertes y duraderas solidaridades” (Haber, 2011, pág. 13). Así, las contradicciones que devienen en experiencia paradójica evidencian una toma de conciencia de los antagonismos que habitamos. De allí, que no sea casual que de los/as 102 educadores que participaron en la investigación, ya sea en las entrevistas o en los grupos de discusión, no en todos/as emerja con la misma fuerza, huellas paradójicas en la experiencia de hacer clases en la cárcel.

En el presente texto se analizan las experiencias de 15 participantes que son pedagogos/as de formación universitaria, y que se desempeñan como directores o profesores de escuelas al interior de los centros penitenciarios o en la educación no formal impartiendo programas y talleres educativos, a diferencia de los/as restantes entrevistados/as que provenían de diferentes profesiones. Tal recorte se debe a la forma de experimentar la docencia en contraste con el medio libre y a su propia formación, lo que levanta interesantes reflexiones y cuestionamientos.

ANTAGONISMOS Y PARADOJAS DE EDUCAR EN LA CÁRCEL

En lo que sigue se comentarán tres antagonismos de características diferentes pero relacionados vivenciados por profesores que desarrollan su labor docente al interior de cárceles de adultos o recintos de menores, que pueden ser o no experimentadas claramente como paradojas. En este último caso, la contradicción se hace patente y deviene en conflicto respecto al sentido de educar a personas que han cometido delitos.

SOBRE LAS FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN. INSTRUMENTALES O COMO ENCUENTRO HUMANO

Un antagonismo al que se ven enfrentados/as los/as educadores/as se relaciona con los contenidos y saberes a enseñar, por una parte, aquel-

los saberes disciplinantes e instrumentales, que el orden dominante considera adecuados para la reinserción social, por otra, los saberes entendidos como práctica social, que posibilitan el encuentro humano y el trabajo en virtud de las necesidades sociohistóricas de los/as condenados/as. Ambos saberes se ponen en circulación en la dinámica de los sentidos que se construyen en la educación en cárceles. Incluso, quienes declaran adscribir al sentido oficial enfocado en la reinserción social matizan dicho sentido con otras perspectivas educativas transformativas. Por su parte, quienes están en desacuerdo con dichas finalidades oficiales, igualmente, ven permeadas sus propuestas, pues no se tiene escapatoria en un mundo donde no se tiene el control, como lo podemos apreciar en las palabras de una pedagoga teatral:

1) Su enfoque de la educación en cárceles: *Mi trabajo es que yo le voy a entregar respeto, cariño, una oportunidad de empatizar, ... de compartir y que esa otra persona sienta algo así...*

2) Enfoque institucional de la educación en cárceles: *Gendarmería en su misión institucional no tiene solo custodiar a las personas privadas de libertad, sino que tiene que apoyar la reinserción social...*

3) Ambos enfoques en circulación: *Y nosotros también como programa tenemos la misión de contribuir a estas habilidades para la reinserción a través de programas artísticos Yo lo he hecho tantos años que ya no me acuerdo [de lo que pide Gendarmería] Esa propuesta, creo que la hago en enero y no la miro más, porque mi metodología es escuchar al grupo ... para que las personas busquen los contenidos que necesitan.*

El sentido que se otorga a la educación solo se vuelve una experiencia paradójica cuando las orientaciones pedagógicas antagónicas que sustentan el qué, para qué y cómo enseñar se tensionan por la experiencia de a quiénes se enseña. Una pedagogía transformadora y humana está asentada en un discurso que tiene como destinatarios específicos los/as excluidos/as, oprimidos/as, subalternizados/as y que más sufren: minorías étnicas y sexuales, trabajadores, mujeres y niños en condiciones de vulnerabilidad. Discurso y prácticas que son compartidas y pueblan las razones de

muchos/as para educar en la cárcel. No obstante, los y las estudiantes en la cárcel, efectivamente, han delinquido y muchos lo siguen haciendo dentro de la prisión y una vez en libertad. En este último caso, los pocos estudios en Chile señalan que, aproximadamente, el 50% de las personas que salen en libertad vuelven a reincidir y un 71% tienen un nuevo contacto con el sistema penal (Morales y otros, 2012; Sanhueza, 2019).

Así se ponen en conflicto dos representaciones antagónicas: al delincuente el castigo, al oprimido la emancipación. No obstante, en mayor o menor medida, los y las docentes perciben de ambas formas a sus estudiantes privados de libertad. De allí, la vivencia paradójica que emerge en algunos momentos de la práctica docente, tal y como señala la pedagoga teatral:

¿Cuáles son mis límites? ¿Puedo aceptar un violador de derechos humanos o no? Al principio nunca me cuestioné eso ... Pero, una persona me tocó una vez ... que estaba riéndose de su asesinato, que todos conocíamos Y ahí en ese sentirme violentada y decir “¿qué hago?” Lo pasé de largo Esta persona sigue en el taller He visto su humanidad Todavía no se me olvida eso Experiencias como esa ... me hacen preguntarme: ¿En qué lugar estoy? ¿Cuáles son mis principios? ¿Qué es lo que estoy defendiendo? (Profesora de Teatro en el Programa de Gendarmería en cárcel de varones).

En este caso la contradicción se hace patente como conflicto de los propios sentidos y límites éticos, políticos y educativos, que ponen en jaque los marcos de creencias adquiridos respecto a quiénes tienen derecho o no la educación. Mientras esto ocurre, se sigue brindando una propuesta formativa, paradójicamente, a quienes al parecer no la merecen.

SOBRE EL RECONOCIMIENTO. EL OTRO COMO OBJETO Y/O COMO SUJETO

Un antagonismo muy presente en los discursos de los y las educadores dice relación con el reconocimiento y el no reconocimiento como legítimi-

mos otros de sus estudiantes. Socialmente, se representa a los sujetos que han cometido delitos como delincuentes, dicha categorización no solo apela a una acción sino a una modificación casi ontológica de su ser que los volvería menos humanos, de allí, la justificación para el castigo y la violencia que se ejerce contra ellos/as y la creencia que no son dignos del respeto de sus derechos humanos. Al respecto, Misse (2018) acuña el concepto de sujeción criminal para referir a la creencia social de que ciertos sujetos serían irrecuperables, pues portarían el crimen en su ser, lo que justificaría la violencia contra ellos. Creencia en la que pedagogos y pedagogas han sido socializados durante su vida y que se contrapone con sus ideales de reconocimiento de la humanidad de todos y todas sin exclusiones.

En los extremos del reconocimiento se encuentra el polo del otro como objeto y del otro como sujeto. En el primero, si bien se reconoce la existencia del otro, este no es ontológicamente como yo. “En términos de objeto el otro carece de una identidad que le pertenezca. El otro carece de sentido, por lo tanto, no existe interés en conocer su propio significado” (Sánchez, 2013, pág. 12). En el extremo opuesto, se reconoce al otro como sujeto, y emerge como un legítimo otro solo al estar juntos en la convivencia, momento en que se toma conciencia que el otro o la otra, podría ser como yo (Maturana, 1997).

El otro como objeto puede ser controlado, manipulado, intervenido bajo las finalidades que se determinen, pues no tiene voz, capacidad de decisión, no es un sujeto. La paradoja es que, para posicionarse en la vereda del reconocimiento del otro como sujeto, debemos considerarnos a nosotros mismos como tales, y la posibilidad que el otro no lo sea, y en ese mismo instante, nos afirmamos a nosotros mismos, pues nosotros en cuanto sujetos válidos reconocemos al otro, en una relación de verticalidad y colonialidad de autoafirmación ¿Por qué no es el otro el que deba reconocermé a mí? “El reconocimiento nos descubre en el lugar insoportable de la violencia epistémica. Y en el reconocimiento denunciamos la insoportabilidad de ese lugar” (Haber, 2011, pág. 10).

Siguiendo las cuatro dimensiones en el acto de reconocimiento que distingue a Haber (**ídem**), podemos comprender el acento que los

y las educadores/as, que participan en el estudio, otorgan al reconocimiento como base de su acción pedagógica, pues el reconocimiento:

Primero, implica “una exploración y una aproximación”, pues reconocer a otro necesariamente supone acercarnos de algún modo. No podemos reconocer a otro en la distancia, necesitamos acercarnos lo suficiente para verle, por tanto, implica un movimiento, que puede arrojar como resultado el reconocimiento del otro como objeto de curiosidad, sanción, asistencia, o como sujeto. Ambos polos antagónicos son identificados por los y las docentes:

Todo el mundo dice “me encantaría ir a ayudar allá en algo” Y yo digo ¡No! ... no es un circo ni un zoológico para que la gente vaya a mirar lo terrible que es estar ahí o los pobrecitos que son ... (Directora. Colegio en recinto para menores varones).

Por ahí parte ... el decirle: ¿Cómo está joven? Tratarlos como personas. ¡Son personas! Nosotros diariamente vemos personas que están estudiando dentro de prisión: darles la mano, darles un palmetazo, o decirles “lo hiciste bien” es reconocerlos como personas ... (Director. Colegio en cárcel de varones).

Segundo, revela nuestra falta de conocimiento del otro, “y nos propone relaciones concretas y a concretar” (Haber, 2011, pág. 10), que implican acciones de conocimiento. Tal y como señala una profesora que lidera una fundación:

Nosotros aprendimos que uno puede haber estudiado muchas cosas, trabajado afuera en sectores de alta vulnerabilidad, pero estar dentro de un centro privado de libertad es tan distinto y requiere tanta capacidad de adaptarte a lo que son las necesidades de los jóvenes Cuando entramos teníamos una idea: “tiene que ser lúdico, tiene que ser participativo, tiene que ser..”, y eso se hizo solo en parte, por los constantes quiebres de

aislamiento, de problemas con los jóvenes ... (Profesora de Educación Básica. Directora de Fundación que presta servicios socioeducativos en recinto de menores varones).

Tercero, reconocer al otro como sujeto y no solo como objeto, supone además volver a conocer lo que, de algún modo, “ya hemos conocido antes”, y en este sentido, volvemos a nosotros, nos conectamos con lo que el otro y nosotros tenemos en común como sujetos: vivencias, emociones, sueños, angustias, entre otros, como señalan dos profesores entrevistados/as:

¿Por qué permanezco en esto? ¡Porque es bellissimo! Porque son personas que estamos en igualdad de naturaleza. Lo que han hecho está juzgado ... (Prof. Historia. Tallerista de Teatro en Programa de Gendarmería en cárceles de varones y mujeres).

Hay mujeres que nunca han tenido la oportunidad de ir a una escuela. ... Una alumna que después aprende a leer aquí en la escuela ... Se emocionan por un libro. Después algunas son lectoras. Una niña me, dijo: *–Yo nunca en mi vida había leído, y mire, ahora me llevo 3 libros, tengo todo el tiempo del mundo para leer* (Director. Colegio en cárcel de mujeres).

Cuarto, entraña la diferencia del otro, incluso reconociendo lo común entre nosotros, y a la vez aceptando que el otro es distinto a como lo creíamos. Reconocer al otro como sujeto igual a mí, necesariamente, significa afirmar su diferencia, tal y como señala uno de los entrevistados:

El ser con el cual nos enfrentamos es distinto. Distinto en experiencia de vida, ha sido vulnerado en sus derechos, quizás desde que nació Las metodologías de aprendizaje de los alumnos no son las mismas que los jóvenes de afuera, ... ellos tienen un diario vivir muy duro, muy difícil en que psicológicamente deben estar permanentemente cuidándose, físicamente también ... (Director. Colegio en cárcel del varones).

La vivencia paradójica no se produce cuando se está en uno de los extremos antagónicos del reconocimiento, pues desde ese lugar, necesariamente, se niega su contrario y no se produce el conflicto. Incluso, puede adoptarse una perspectiva de legitimación del otro como legítimo otro, invisibilizando la acción delictual cometida por el detenido y relevando aquellas dimensiones que nos conectan con su humanidad. En ese caso, no hay realmente un desplazamiento desde el reconocimiento del otro como objeto al reconocimiento como sujeto, pues se niega una parte de él, precisamente, aquella que le despoja de su humanidad. La vivencia paradójica surge cuando para no mirarlos como delincuentes, sino como sujetos válidos, debemos reconocer que sí han delinquido:

Y un preso me lo dijo una vez: *-Tú, nos escarbai las heridas.* Y es tan doloroso para muchas personas llegar a ese momento, nuevamente tener que evocar situaciones que son violentas Sin embargo, apelando a la memoria, aunque duela es importante en nuestro desarrollo, en nuestra conciencia de ser Pero son las personas que quieren participar, independientemente del delito. Una vez establecido el taller no hay hampones más buenos o malos, o más choros o menos choros (Prof. Historia. Tallerista de Teatro en Programa de Gendarmería en cárceles de varones y mujeres).

Provocar el enfrentamiento con los dolores y sus delitos, en vez de negarlos o justificarlos, permite fisurar la posibilidad de repetición. Así, imbricado con la paradoja de las finalidades de la educación, un proyecto pedagógico transformador con personas que han cometido delitos no solo está centrado en la denuncia (de sus condiciones de vida previas y actuales) sino en la comunicación y la paradójica complicidad con su humanidad, que solo es posible en su reconocimiento como sujetos válidos, y la conciencia que en ese mismo acto es inevitable ejercer violencia epistémica.

De este modo la narrativa de los y las educadores, si bien refiere a algunos aspectos que pueden categorizarse como denuncia de las condiciones de vida antes y durante los años de encarcelamiento, el sentido de educar no está centrado en la denuncia, sino en la posibilidad del encuentro educativo a partir de la humanidad del otro. El reconocer que el otro es humano, incluso habiendo cometido delitos, implica que la delincuencia como acto también puede ser una posibilidad para mí, ya sea porque puedo ejercer actos delictivos o porque otro me puede reconocer como delincuente, produciéndose una auténtica convergencia de horizontes al considerar la posibilidad que yo puedo ser como el otro.

Que la educación no sea intervención, sino que sea horizontal ... Y con los presos a veces me han llegado hasta palos o combos, porque los gendarmes me confunden con preso y aguantaba aquello. Por supuesto que agarraba a garabatos a la persona que me agarraba combos, al gendarme. Pero si me llegaron esos golpes es porque estaba en una igualdad con los cabros¹ y eso también es interesante. Porque fui parte de la violencia de un sistema hacia un hombre que está privado de libertad (Prof. Historia. Tallerista de Teatro en Programa de Gendarmería en cárceles de varones y mujeres).

Experimentarse en la posición de inferioridad del otro, y a la vez, poder enfrentarte como sujeto legítimo al agresor es una vivencia paradójica, que implica la conciencia de la propia legitimidad desde la cual voy al encuentro de un otro deslegitimado. Este desbalance estructural implica que para poder legitimar a un otro como legítimo otro, debemos reconocernos como sujetos válidos, y todo reconocimiento de superioridad es ya un tipo de violencia.

1 *Cabros*, palabra que en lenguaje popular significa niños, jóvenes o estudiantes.

SOBRE LAS RELACIONES EDUCATIVAS. AFECTO Y/O VIOLENCIA

Cárcel y violencia constituyen caras de una misma moneda, no solo porque en su interior la mayoría de los sujetos han cometido y cometen actos violentos, sino porque son sometidos y castigados con violencia. ¿Qué distingue la violencia dentro y fuera de la cárcel? Nada más y nada menos que la diseminación de los distintos tipos de violencia acumuladas y encadenadas al interior de las organizaciones carcelarias. Violencias que devienen en prácticas cotidianas institucionalizadas y legitimadas, tanto para custodios/as como para encarcelados/as, quienes intentan trabajar y sobrevivir, respectivamente, en un medio absolutamente adverso. La violencia puede definirse como “un acto relacional, un tipo de relación social; [donde] la subjetividad de la víctima es negada o disminuida, tratándosele de objeto” (Martínez, 2014, pág. 13). Por tanto, corresponde al eje del reconocimiento objetual del otro, que en tanto objeto no puede desarrollarse, formarse ni construir futuro.

Afirmar, así, que la cárcel puede ser un lugar para sentar las bases de la reinserción social no es más que un modo de negar/justificar la creación de un dispositivo social que se alimenta y produce más violencia, de modo que, más que extirparla, la prisión retroalimenta la violencia como una forma de vivir; sobre todo, porque es naturalizada por quienes la padecen y por quienes la practican, desde antes de su paso por la cárcel, pues la violencia no es una excepción en sus vidas sino estructural y familiar (Martínez, 2016; Rodríguez, 2014). En tal sentido, la violencia configura subjetividad y, con ello, modos de ser y de actuar. Modos, que se presentan en toda su crudeza para los y las docentes que ingresan a educar en este contexto, tal y como relatan el director de un colegio y un profesor de talleres de teatro:

El cuarto mes de estar aquí me dio una trombosis en el brazo izquierdo producto de la tensión que se vivía, eran hombres, era penoso, asaltaban en las escaleras, era muy peligroso, había un hacinamiento bárbaro, eran 1.916 hombres ... era muy complicado (Director: Colegio en cárcel de varones).
Cuando yo llego a una cárcel de partida estoy muy nervioso siempre, nunca estoy tranquilo ... porque es una

realidad que es dura, que es violenta ... (Prof. Historia. Tallerista de Teatro en Programa de Gendarmería en cárceles de varones y mujeres).

La violencia como parte de la subcultura de los/as internos/as es percibida por los/a maestros/os como antagónica y contraria al desarrollo de su labor docente cotidiana, la que es conceptualizada desde la no violencia y el afecto. De allí, la sensación de peligro, nerviosismo y estrés que les provoca el enfrentarse a un otro que habita en la violencia. Lo cotidiano “implica la producción de un mundo circundante cierto, seguro, familiar ... seguridad de la previsibilidad, tranquilidad del control completo de lo por venir” (Giannini, 2004, pág. 29). Sensaciones que no son posibles cuando se educa en la cárcel. Así, violencia y educación se viven como antagónicas, pero, paradójicamente, posibles en lo cotidiano, toda vez que la oposición se complejiza a partir de la convivencia, donde el otro aparece no solo en su dimensión violenta sino en aquella que lo constituye como un ser capaz de amor y afecto, como puede observarse en las palabras de un docente:

Lo que he escuchado, lo que he visto, las cartas de amor que he podido escuchar, que he podido leer ... Pero escribir una carta de amor ... donde hay rejas, candados que se abren, que se cierran, gritos, risas, televisiones y alguien escribe una carta de amor; eso es un milagro (Prof. Historia. Tallerista de Teatro en Programa de Gendarmería en cárceles de varones y mujeres).

Visibilizar la dimensión afectiva del otro como antagónica a la violencia, permite continuar en la tarea educativa, pues implica encontrarse con el otro y aceptarlo, “el amor es la emoción que funda lo social, sin la aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social” (Maturana, 2001, pág. 14), ni educativo, ni posibilidad de los docentes desarrollen su labor; como ellos mismos manifiestan:

Las relaciones de afecto son importantes para ellos, son importantes para mí, me hacen permanecer en esto, porque es absolutamente necesario (Directora. Colegio en recinto de menores varones).

El reconocimiento de la dimensión afectiva de quienes están encarcelados/as no extingue la percepción de la violencia del lugar. Ambas son constitutivas, de algún modo, de la posibilidad de educar en cárceles como opción profesional y política, porque violencia y afecto existen a la vez al interior de las cárceles, y se han ido construyendo sentidos a partir de esta oposición. La sola violencia haría imposible a los docentes mantenerse en la tarea de educar, y el solo afecto, nos hablaría de otro lugar, y no de la cárcel. Educar en prisiones solo emerge a partir de este antagonismo.

Llegar a un recinto como este me hizo crecer profesionalmente. pero también como persona, es lo que más he logrado como aprendizaje de vida ... Ese crecimiento no se da afuera, o por lo menos, no con esta intensidad (Director. Colegio en cárcel de varones).

Yo creo que es porque es algo que me conmueve. Las personas privadas de libertad o me conmueven. Como me conmueve, me mueve, y si me mueve también tengo que hacer algo (Prof. Historia. Tallerista de Teatro en Programa de Gendarmería en cárceles de varones y mujeres).

El antagonismo de la violencia/afecto se constituye en una paradoja inherente de la educación en contextos carcelarios, los/as docentes deben convivir con ella, pero a la vez, que es un obstáculo es paradójicamente el motor que mueve a persistir en la tarea de educar:

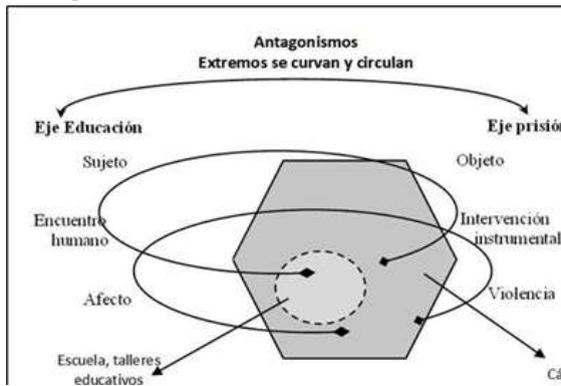
CONCLUSIONES

Cartografiar los antagonismos que habitan docentes que desempeñan su labor educativa en cárceles permite comprender que el eje educativo y el carcelario, si bien aparecen con finalidades opuestas desde el plano lógico discursivo, en la cotidianeidad ambos extremos se unen, circulan y recirculan conformando nuevos sentidos y prácticas educativas. Ello, porque las escuelas y los talleres educativos se constituyen en una institución dentro de otra institución –la carcelaria– no siendo la primera, impermeable a la segunda, pues habitan un mismo espacio y no en igualdad de condiciones, pues la educación está supeditada a las reglas y finalidades de la cárcel.

No obstante, hacer clases en la cárcel no es percibido, necesariamente, como contradicción o como conflicto. Lo paradójico emerge como experiencia cuando se percibe que se habita subjetivamente en dos realidades opuestas, en una dinámica donde la significación del término educación y el propio quehacer educativo se ve afectado y transformado por las lógicas carcelarias, de modo que coexisten significaciones opuestas, por ejemplo, educación como beneficio intrapenitenciario versus emancipación; desarrollo humano versus reinserción social; liberación versus encauzamiento de la conducta. Pares antagónicos que circulan e impregnan los sentidos y prácticas pedagógicas llevadas a cabo, lo que no podría ser de otro modo, en la medida que se habita un mismo territorio.

Mapear la distribución de los antagonismos permite reconocer el lugar donde se ubican los sentidos de la educación. Por una parte, el eje de la prisión es el domicilio del otro como objeto, que justifica los saberes instrumentales y la violencia epistémica, simbólica y física que representa la cárcel. Por otra, se encuentra el domicilio de la educación como derecho y encuentro humano y que reconoce al otro como sujeto, capaz de prácticas amorosamente humanas a pesar de habitar espacios estructuralmente violentos. No obstante, la vivencia paradójica de educar en la cárcel surge cuando las huellas que constituyen a los/as docentes los/as sitúan, de algún modo, en ambos domicilios, produciéndose el conflicto y la contradicción de habitar en ejes antagónicos, como muestra sintéticamente la figura 1.

Figura 1. Antagonismos



Fuente: Elaboración propia.

No basta con promulgar el derecho de la educación para personas privadas de libertad, sino que se requiere recorrer los surcos y caminos que transitan los y las docentes que hacen efectivo ese derecho, las contradicciones, posibilidades y construcciones de sentidos, pues dicho territorio corresponde a un nuevo domicilio, aún desconocido y que requiere ser explorado. Asimismo, si no comprendemos los atravesamientos y las alteraciones que sufre el acto educativo como experiencia de configuración de la subjetividad, tanto para presos/as como para educadores, seguiremos como sociedad afirmando el derecho a la educación en cárceles en el vacío. Si este derecho no deviene en reconfigurar los efectos del delito, la marginación social, la violencia y la propia cárcel y, por el contrario, se restringe a atribuir a los contenidos a enseñar una fuerza que de por sí no tienen.

La educación al interior de los recintos penitenciarios requiere una profunda reflexión sobre los enfoques pedagógicos, el rol docente, los sentidos de la educación, entre otros, pues, sin lugar a duda es un espacio radicalmente diferente a la educación en el medio libre. Por tanto, el trabajo pedagógico en cárceles debería implicar la exploración de los propios marcos de creencias que sirven de soporte a las prácticas pedagógicas, la comprensión del territorio simbólico y social carcelario, así como las afectaciones en la subjetividad de los/as detenidos/as, profesionales, trabajadores y docentes que participan de los procesos de encierro punitivo, sumado al estudio de las trayectorias de exclusión, pobreza y marginalidad de quienes habitan la cárcel y otras materias que ayuden a la comprensión crítica del fenómeno.

Es urgente que las universidades incluyan en sus planes formativos estas realidades, que asuman una educación centrada en los sujetos sin exclusiones, superando la burbuja de una educación llevada a cabo solo en ciertas condiciones y con variables que se pueden controlar.

Consecuentemente, se requieren políticas educativas y diseños pedagógicos desde las voces de los actores que viven el fenómeno, una mayor articulación de la educación formal y no formal que permita sinergias transformativas, evitando el aislamiento actual de programas, instituciones y colectivos, lo que genere experiencias para una real contribución de la educación en la vida de las y los sujetos privados de libertad, así como la

lucha por otras alternativas al encarcelamiento basadas en la educación y el respeto irrestricto de los derechos humanos y la educación de todos y todas

AGRADECIMIENTOS

Este capítulo contiene parte de los resultados del Proyecto N° 1170919 financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt).

BIBLIOGRAFÍA

- De la Fuente, J. (1997). El lenguaje desde la biología del amor. *Literatura y Lingüística*, 10, págs. 167-190. [<https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58111997001000009>].
- Giannini, H. (2004). *La reflexión cotidiana. Hacia una arqueología de la experiencia*. Editorial Universitaria.
- Haber, A. (2011). No metodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada. *Revista de Antropología*, 23, págs. 9-49.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- Martínez, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, 467, págs. 7-31. <https://www.redalyc.org/pdf/267/26748302002.pdf>
- Misse, M. (2018). *Una identidad para el exterminio: sobre la sujeción criminal y otros escritos*. Universidad de La Frontera; UFRJ; Universidade do Porto; UNLP; Universidad de Groningen.
- Morales, A.; Muñoz, N.; Chahuán, G. y Frégeba, J. (2012). *La reincidencia en el sistema penitenciario chileno*. Fundación Paz Ciudadana; Universidad A. Ibáñez. <https://pazciudadana.cl/biblioteca/documentos/la-reincidencia-en-el-sistema-penitenciario-chileno/>
- Retamozo, M. y Stoessel, S. (2014). El concepto de antagonismo en la teoría política contemporánea. *Estudios Políticos*, 44, págs. 13-34.
- Rodríguez, E. (2004). La violenta regulación del territorio en el capitalismo criminal, págs.17-43. En L. Wacquant y otros (Eds.), *Tiempos violentos: Barbarie y decadencia civilizatoria*. Herramienta.

- Sánchez, M. (2013). Amor, alteridad e identidad personal. *CIPRA*, págs. 1-17. <https://www.cipra.cl/articulos.html>
- Sanhueza, G. (2019). Algunos desafíos de los “Programas basados en la fe” para la reinserción social en Chile. *Cultura y Religión*, 13(1), 104-124. [<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-47272019000100104>].
- Ventura, L. (2015). El sentido como paradoja. *Tópicos del Seminario*, 34, págs. 5-11.