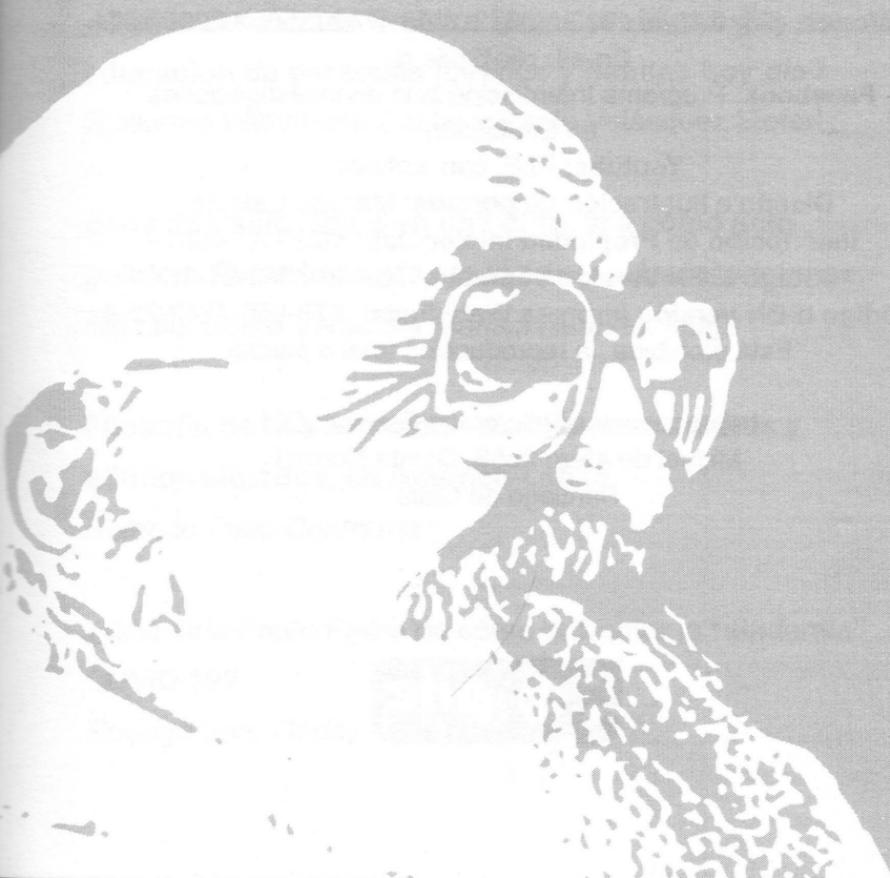


# Voces de Paulo Freire

María Angélica Oliva Ureta • Guillermo Williamson Castro  
• Paola Velásquez Siefert • Marcela Gaete Vergara  
• Marisol Ramírez Muga • Rolando Pinto Contreras  
• Rodrigo Vera Godoy

**Romina Alvarado González y  
Rafael Andaur Troncoso, editores**



# ECOS DE PAULO FREIRE EN UNA DIDÁCTICA COMO ACTO POLÍTICO. REFLEXIONES DESDE LA EDUCACIÓN EN PRISIONES

*Marcela Gaete Vergara<sup>1</sup>*

*Marisol Ramírez Muga<sup>2</sup>*

## Resumen

El presente texto transita los ecos del pensamiento de Paulo Freire que han devenido en reflexiones didáctico-pedagógicas, en un contexto carcelario que nos interpela como docentes: ¿Para qué educar a personas privadas de libertad? ¿Qué posicionamiento político implica la finalidad de educar para la reinserción social? ¿Qué principios tendría que desplegar una propuesta didáctica orientada por el paradigma de derecho y la educación como práctica de la libertad? ¿Deben desarrollarse propuestas didáctico-pedagógicas exclusivas y diferentes a las del medio libre para educar en prisiones? ¿En favor de quiénes y en contra de quiénes, realmente, se juega

---

1. Profesora de Filosofía, Magíster en Epistemología, Doctora en Educación, ha trabajado en el área de formación didáctica del profesorado y en postgrados en Chile, Paraguay y Argentina desde el enfoque de las pedagogías críticas y transformadoras. Los últimos 10 años ha desarrollado una línea de investigación, extensión y docencia en pedagogía con NNA y personas jóvenes y adultas que transitan por sistemas de protección y privación de libertad. Es fundadora de la Red chilena de Pedagogía en Contextos de Encierro (Red PECE) y autora de diversas publicaciones, ponencias y charlas nacionales e internacionales. Desde hace 20 años es académica del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

2. Profesora de Artes Visuales, Magíster en Género y Cultura en América Latina, desde hace 20 años trabaja como académica en la formación inicial docente en el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile y hace 10 años que participa en el proyecto de investigación y prácticas en contextos de encierro junto con Marcela Gaete, iniciativa que potencia la perspectiva desde la pedagogía crítica, además es socia fundadora de la Red PECE, organización que se ha dedicado a relevar el derecho a la educación de niñas y jóvenes que están en centros de protección, así como de jóvenes y adultos/as que están en centros de privación de libertad.

nuestra práctica docente en prisiones? El capítulo se organiza en dos apartados, en el primero desarrollamos las resonancias del pensamiento de Paulo Freire en la configuración de un posicionamiento político de nuestra práctica pedagógica en prisiones. En el segundo, nos adentramos en reflexiones desde el interior de los muros de la cárcel, compartiendo algunas perspectivas sobre los procesos de subjetivación al habitar la prisión que son relevantes para pensar la acción didáctica.

## **Introducción**

La Real Académica Española (RAE) define eco con diversas acepciones (rae.es, 2021). En nuestro caso es una metáfora para señalar que el trabajo didáctico y pedagógico que hemos venido desarrollando en materia de educación en centros carcelarios “está notablemente influido” por el pensamiento de Paulo Freire en articulación con otros(as) pensadores(as) del campo de las pedagogías críticas. Dicha resonancia no ha sido una repetición teórica de los planteamientos del autor sino una inspiración en el cuestionamiento de la postura dominante de la educación para la reinserción social y en la travesía de intentar una práctica pedagógica consecuente.

*Un eco también es definido por la RAE (rae.es, 2021) como “un sonido producido al ser reflejadas sus ondas por un obstáculo”. Esta definición nos parece provocativa para señalar que la resonancia de los planteamientos de Paulo Freire emerge, precisamente, de los obstáculos que experimentamos al intentar una pedagogía en centros carcelarios y de protección de menores.*

Un eco requiere, para producirse, que el elemento con el que choca sea capaz de reflejar el sonido hasta el punto de partida en el que ha sido emitido. Así, en nuestra búsqueda de propuestas pedagógicas y didácticas más allá de la educación para la reinserción, transitamos hasta el sonido emitido por la pedagogía de Paulo Freire. Los ecos de su pensamiento han devenido en reflexiones didácticas a partir de un contexto carcelario que nos interpela.

Del pensamiento de Paulo Freire resuenan en nuestras reflexiones: la certeza de que la pedagogía es un acto político, el inacabamiento y la capacidad de creación y transformación del mundo de los seres humanos; la necesidad del posicionamiento del docente y el movimiento dialéctico entre acción y pensamiento; la potenciación de la autonomía en los procesos de formación y, por sobre todo, la reflexión de la propia práctica.

En el primer apartado, precisamente, desarrollamos estas resonancias, mientras que en el segundo, nos adentramos en reflexiones desde el interior de la cárcel, compartiendo algunas perspectivas sobre los procesos de subjetivación al habitar la prisión, que son relevantes para pensar la acción didáctica.

## **1. Pedagogía y didáctica como acto político**

Nuestra labor pedagógica nunca es neutral, subyacen en ella marcos de creencias, valores, principios ideológicos y políticos. El currículo nacional tampoco es neutral, de modo, que las asignaturas que se imparten, la selección de los contenidos, los aprendizajes esperados, obedecen a una determina-

da visión del lugar que ocupan diversos sujetos en la sociedad: el trabajo, las relaciones de producción, la gobernanza, entre muchos otros. Asumir que nuestra práctica pedagógica está atravesada por un posicionamiento político implica, no solo cuestionar los mandatos curriculares y las finalidades educativas impuestas, sino asumir y desplegar una acción pedagógica en consecuencia. “El educador es un político y un artista (...). Ello significa que tiene que tener una cierta opción: la educación para qué, la educación en favor de quiénes, la educación contra qué” (Freire, 1978 s/p)

Insoslayablemente, la práctica docente requiere de reflexión crítica en todos y cada uno de los contextos en que la despleguemos, no son una excepción los contextos carcelarios: ¿Para qué educar a personas privadas de libertad? ¿Qué posicionamiento político implica la finalidad de educar para la reinserción social? ¿Qué visión de ser humano subyace a la perspectiva de la educación como intervención en vistas de la no reincidencia delictual? ¿En favor de quiénes y en contra de quiénes, realmente, se juega nuestra práctica docente en prisiones?

Es menester reconocer como profesores que la prioridad de la institución carcelaria es la seguridad y el control, antes que la educación y que la cárcel en tanto institución total (Goffman, 2001) produce, por medio del castigo material y simbólico, no solo el aislamiento de los sujetos de la sociedad, sino que los priva de la posibilidad de desarrollo humano el que solo es posible en diálogo con otros y con el mundo. De allí, la paradoja que encubre la finalidad de la educación para reinserción, a saber: ¿Es posible formar y formarse para la (re) inserción so-

cial en el aislamiento y la privación? Plantearse esta interrogante implica asumir una posición crítica ante las finalidades establecidas y la construcción de propuestas pedagógico-didácticas contrahegemónicas.

En este sentido, situarnos desde el aula y preguntarnos constantemente cuáles son las problemáticas que visualizamos en ese espacio, si son diferentes o similares a las que ocurren dentro de una escuela del medio libre, cuál es nuestra responsabilidad con las personas privadas de libertad, nos lleva necesariamente a posicionarnos pedagógicamente como docentes comprometidos con un quehacer didáctico como práctica crítica, es decir, que lleva “implícita en el pensar (...) el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (Freire, 2004, p.18). Por tanto, nuestro posicionamiento requiere plasmarse en la reflexión-acción y en la acción-reflexión desplegada en el aula.

No obstante, la didáctica tradicional desarrollada desde una visión bancaria de la educación se ha sustentado en la triada docente-saber-estudiante, dando lugar a diversas corrientes didácticas que tienen en común la reducción del acto de formación a la transmisión de un saber (aparentemente objetivo), de un(a) profesor(a) (solo un mediador/transmisor neutro) a un(a) estudiante (aprendiz igualmente neutro) lo que ha devenido en tres perspectivas: a) la didáctica academicista (centrada en cómo disponer los contenidos para ser transmitidos); b) la didáctica psicologizada (centrada en las teorías del aprendizaje) y c) la didáctica curricularizada (centrada en los procesos de planificación de clases) o en una mezcla de

las anteriores. Tomando los planteamientos de Bordoli (2005) y Gati y Kachnovsky (2005) podemos señalar que tres son los postulados epistemológicos que comparte la didáctica de orientación bancaria, aunque con énfasis diferentes, dependiendo de las épocas y las adscripciones particulares:

1. El primer postulado asume que el saber se procesa en la mente de los sujetos y, por tanto, se puede transmitir transparentemente de uno a otro. Se asume que el saber puede ser acondicionado, regularizado, caracterizado y puesto en un orden, por ejemplo, en unidades didácticas secuenciales y progresivas, sin tomar conciencia que dicho orden y selección de contenidos es artificial. Este proceso es posible por la descontextualización histórica y política en que emerge el saber, se lo recorta en un fragmento y se lo clausura sobre sí mismo, transformándolo en objeto de conocimiento y, por tanto, susceptible de ser enseñado.

2. El segundo postulado pone al *alumno(a)* en la posición central del proceso, siendo las conductas o los procesos cognitivos de los sujetos los que son objetivables y controlables. El centro de la reflexión didáctica estará “en los sujetos de aprendizaje, en la posibilidad de intervenir, regular, graduar sus procesos. Ya no bastará con desagregar los diversos saberes- átomos de conocimiento [como en el primer postulado] ahora será necesario desagregar al sujeto en sus etapas evolutivas, así como en sus diversas “capacidades” y “conductas” o “competencias”, se produce, en consecuencia, una co-

sificación de los sujetos de aprendizaje (Bordoli, 2005). Se transforma, así, la didáctica en un mero instrumento de intervención. A su vez, los saberes, ocupan un lugar secundario, en tanto que lo medular se ubica en las actividades que realizan los sujetos de aprendizaje. Los saberes pierden relevancia porque se suponen objetivos y universales, estables, despersonalizados, además, están dados en el currículo escolar.

3. El tercer postulado, parte de la base que la calidad y equidad en la educación se logra si todos los *alumnos(as)* se ven sometidos exactamente a las mismas programaciones. Epistemológicamente, se asume que la lógica de planificación es la misma que la lógica de la acción. De este modo, el encuentro didáctico es diseñado en otro lugar y por otros sujetos: los técnicos, que no solo construyen detalladamente los programas de estudio, sino que también generan estándares de desempeño e indicadores para la buena enseñanza. Se desconfía (ideológicamente) de los y las docentes, por ello, se les debe entregar todo previamente planificado, así no se desvían de los propósitos, determinados por los grupos dominantes.

Estos tres postulados nos otorgan, a los y las docentes, un lugar como técnicos, responsables solo de administrar los recursos y métodos para la eficiencia y eficacia de los aprendizajes, despojándonos de la posibilidad de cuestionar las finalidades políticas del saber a enseñar, los aprendizajes esperados, los sentidos de la educación y, por sobre todo, instalando la

fantasía didáctica que basta con el conocimiento de un saber, la administración de métodos y recursos y una planificación detallada para el desarrollo de la práctica docente.

La artificialidad de dicha fantasía didáctica, prontamente, se nos aparece como tal cuando educamos en centros carcelarios, ni el conocimiento del saber a enseñar, ni de metodologías, ni una detallada planificación acallan la incertidumbre de un proceso que no podemos controlar, en un contexto desconocido y violento, donde el encuentro formativo nos interpela desde lo humano, lo político y lo pedagógico.

Al respecto, una didáctica de perspectiva crítica no puede reducirse a la pregunta de cómo enseñar, sino que debe configurarse desde las preguntas qué enseñar, para qué y cómo; en vistas de la pregunta a quiénes enseñar desde su situacionalidad sociohistórica, así como de la autorreflexión de los propios referentes políticos que imprimimos al encuentro didáctico. Con ello rompemos la triada didáctica centrada en la enseñanza y aprendizaje de saberes objetivos entre sujetos neutros, asumiendo la historicidad del acto de formación, y con ello, que las y los sujetos somos seres dialógicos, que aprendemos y crecemos co-construyendo sentidos. Una acción didáctica en consecuencia, debe “respetar la dignidad del educando, su autonomía, su identidad en proceso (...). Esto exige de mí una reflexión crítica permanente sobre mi práctica (...)” (Freire, 2004, p. 21)

Asumir que la acción didáctica no es neutra, aunque sí puede ser ciega a los propios referentes valóricos, culturales, ideológicos y políticos nos ha llevado en nuestro trabajo a in-

troducir como dispositivo para pensar la clase, la construcción narrativa de intenciones didácticas. Ello nos permite asumir la responsabilidad de nuestra presencia y la de nuestro actuar en el mundo como docente.

Sería irónico si la conciencia de mi presencia en el mundo no implicara en sí misma el reconocimiento de la imposibilidad de mi ausencia en la construcción de mi propia presencia. No puedo percibirme como una presencia en el mundo y al mismo tiempo explicarla como resultado de operaciones absolutamente ajenas a mí (...) (Freire, 2004, p. 18)

Este dispositivo permite reflexionar acerca de nuestros compromisos formativos, sacar a la luz los referentes políticos, visiones de mundo, marco de creencias que subyacen a las secuencias didácticas, materiales, ejemplos y lógicas con que construimos la arquitectura de la clase, para lo cual nos preguntamos durante la preparación de clases y a nuestra planificación:

1. ¿Qué lugar tienen los y las estudiantes privados(as) de libertad en el desarrollo de la clase? ¿Tienen derecho a poner sus propios temas, decidir, cambiar el rumbo de lo planificado, co-construir su proceso de formación?
2. ¿Qué contenidos ponemos en circulación en el aula carcelaria? ¿Solo llevamos al aula los contenidos curriculares o compartimos otros saberes y experiencias? ¿Qué lugar tienen los saberes de los y las estudiantes encarcelados(as) en la clase? ¿Los contenidos que se ponen en circulación permiten una lectura del mundo?
3. ¿Qué mensaje político, valórico, cultural subyacen a

los materiales de clase? ¿Los videos, guías, ejemplos, que visión de mundo transmiten? ¿Tienen la posibilidad, las personas privadas de libertad, de leer críticamente esos mensajes?

4. ¿La clase impone una perspectiva de la didáctica como intervención de sujetos para que logren la reinserción social o respeta su autonomía sin “menospreciar la curiosidad del educando, su gusto estético, su inquietud, su lenguaje (...) su rebeldía legítima?” (Freire, 2004, p. 21).

Definir intenciones pedagógicas implica un posicionamiento político, que en primer lugar nos interpela a nosotros como educadores. A diferencia de la formulación de objetivos de aprendizajes, donde se formula una meta que deben lograr los y las estudiantes, independiente del proceso, de las diferencias entre ellos(as) y de su construcción de sentidos. La explicitación de intenciones nos confronta como docentes en relación con nuestros marcos de creencias implícitos, reconociéndonos como seres políticos, inacabados y contradictorios. Tal formulación tendría, además, que transitar a la co-construcción de dichas intenciones con los y las estudiantes. “Lo ideal es que, tarde temprano, se invente una forma para que los educandos puedan participar (...) Es el trabajo del profesor con los alumnos y no del profesor consigo mismo” (Freire, 2004, p. 21).

Por su parte, la formulación de objetivos fija el foco en los resultados de aprendizaje, invisibiliza la labor docente y convierte el aula en un espacio en constante tensión que busca que

los y las estudiantes manifiesten las conductas esperables, sin embargo, “los objetivos pueden ser inadecuados como descripción de los propósitos de los docentes puesto que, además de que los estudiantes puedan alcanzar determinados resultados de aprendizaje, los docentes tienen otros fines igualmente importantes: ser justos, estimular a los estudiantes para que hagan preguntas, para que discutan, ganarse su confianza” (Blanco, 1994, p. 9).

Las intenciones pedagógicas, por tanto, no se focalizan en cómo enseñar el saber dispuesto en el currículo, sino en el encuentro formativo, donde las relaciones intersubjetivas, los vínculos, y la pregunta por quién es el otro en su complejidad son claves en el acto didáctico. De allí, que pensar la acción didáctica implica preguntarse por el sentido de la práctica pedagógica y las finalidades políticas de la misma desde la comprensión del otro y su situacionalidad.

## **2. Procesos de prisionización y acción didáctica**

Transitar la cárcel como docentes jaquea, en muchas ocasiones, nuestros modos de pensar y actuar. Creemos firmemente en la educación como derecho, en una pedagogía como práctica de la libertad, en una formación para la emancipación, no obstante, la cárcel con sus lógicas totalizantes nos aprisiona también como docentes, en la medida que la educación queda subsumida en el mandato de la institución total, pasando a ser solamente “una tecnología más de la máquina carcelaria” (Kouyoumdjian y Poblet, 2010, p. 234)

Dicha tecnología se patentiza en un posicionamiento político

que deviene en la finalidad hegemónica de brindar educación a las y los detenidos con propósitos de “reintegración”, “readaptación social”, “reeducación”, “reinserción social”, o “resocialización”. Todos objetivos que forman parte de una concepción sistémica, que corresponde a los dispositivos de control destinados a la corrección de aquellos socialmente desviados. Por tanto, “si el objetivo es encauzar al desviado, se cae nuevamente en la obsesión correccional, la cual considera que el encierro, el castigo y el sufrimiento, cumplen una función “terapéutica” que “normalizará” y “reintegrará”, “seres dóciles” a una sociedad víctima e inocente” (Kouyoumdjian y Poblet, 2010, p.235).

Dicho posicionamiento político se concretiza en ciertas propuestas educativas minimizadas en el plano de la escolarización y capacitación laboral, así como en las propuestas didáctico-pedagógicas que las sustentan. Al respecto, surgen dos preguntas claves desde el plano de la práctica pedagógica:

1. ¿Qué principios tendría que desplegar una propuesta didáctica orientada por el paradigma de derecho y la educación como práctica de la libertad?
2. ¿Deben desarrollarse propuestas didáctico- pedagógicas exclusivas y diferentes a las del medio libre para educar en prisiones?

Antes de abordar directamente las interrogantes anteriores es relevante tener en consideración que:

- a) No se puede establecer una relación causal entre educación y no cometer infracciones a la ley. La enseñanza y aprendizaje de mayor cantidad de contenidos y

desarrollo de habilidades no evita, necesariamente, la reincidencia delictual.

b) El sistema educativo chileno se configuró “conscientemente fragmentado por clase social” (OCDE, 2004), por lo cual reproduce las desigualdades. De allí, que egresar de cuarto medio de un colegio de los sectores más desposeídos no garantiza la inserción social. Esto no debería ser diferente en prisiones donde prevalece el propósito de la educación para la reinserción a una sociedad que no brinda oportunidades a todas y todos los ciudadanos, menos aún a aquéllos con antecedentes delictuales, al respecto, la reintegración suele ser a los mismos espacios sociales y redes previos al encarcelamiento (Gaete, 2018).

c) La finalidad de la educación para los sujetos no solo depende de la escuela, sino que se configura por una serie de factores socio-históricos, donde el libre albedrío y el contexto juegan un papel fundamental. Cualquier finalidad, por ejemplo, el ascenso social, éxito profesional, (re) inserción social pone el acento en una única meta y reduce al sujeto a ella, a través de prácticas pedagógicas que la corporizan.

d) Los y las docentes esperamos ciertos comportamientos y aprendizajes de nuestros(as) estudiantes, dependiendo de la percepción que tengamos de ellos(as) y dichas expectativas inciden en ellos y ellas. El paradigma de los “re” es la de un sujeto que falló, por tanto, hay que corregirlo, volver a insertarlo positivamente a una

sociedad que no falla y lo acogerá, por tanto, implica una perspectiva civilizatoria y prácticas pedagógicas coherentes, por ejemplo, basada en la educación en valores (moralizante), infantilizadora, paternalista o minimizadora del sujeto. Ello, porque las expectativas ante sujetos concebidos como pobres, excluidos y carenciados tienden a ser menores que al concebirlos de otro modo (Gaete y Ramírez, 2018).

e) Nuestro posicionamiento epistémico-político como docentes es clave en la acción didáctica, tal y como ha señalado Paulo Freire en diversos escritos. No basta con adscribir discursivamente a la educación como derecho en prisiones o la educación como práctica de la libertad, sino que son necesarias prácticas pedagógicas en consecuencia, en las que juega un rol clave la concepción de las y los sujetos participantes en el proceso de formación desde su situacionalidad sociohistórica.

Como puede observarse en las consideraciones anteriores, la práctica pedagógica está atravesada por sentidos y significados culturales, sociales y políticos que portamos y vamos configurando en la experiencia y a partir de los cuales tomamos decisiones didácticas, incluso más allá de los mandatos institucionales, curriculares y evaluativos. La experiencia social nos otorga cierto grado de familiaridad cultural con nuestros(as) estudiantes, que está a la base de la toma de decisiones y la configuración del sentido de nuestro quehacer docente.

No obstante, en espacios educativos donde el otro y su contexto cultural y sociohistórico son desconocidos nos en-

frentamos a “situaciones interétnicas o de marcada diferencia lingüística y cultural, el discurso pedagógico estándar entra en contradicción dialéctica con el discurso del grupo al que va dirigida la propuesta educativa” (Behares, 2006). Es el caso de educar en la cárcel, donde lo que sostiene el imaginario pedagógico --relevancia de los saberes curriculares, ascenso social, rendimiento, puente para estudios superiores-- se desvanece al interior de una institución en la que somos extranjeros(as), que nos violenta y en la que, además, desconocemos las trayectorias vitales, simbólicas y culturales de los y las estudiantes. En dicho escenario nuestros saberes pedagógicos se ven confrontados, no sabemos exactamente quién es el otro, qué necesita, por qué se comporta de la forma en que lo hace, si está allí solo para *hacer conducta*, salir del pabellón o por el espacio educativo como tal.

Entre más cercano experimentamos la cotidianeidad de las dependencias carcelarias, por ejemplo, cuando las clases se realizan en los mismos pabellones a falta de infraestructura escolar, mayor es la sensación de fragilidad y simulacro en que se sostiene la pedagogía que conocemos. Ante esto podemos: a) refugiarnos e imponer de todos modos la pedagogía que predomina en las escuelas del medio libre, b) convencernos que dicha pedagogía del medio libre no es posible en la cárcel, siendo necesaria sustituirla por otra exclusiva para educar a personas privadas de libertad, c) tomar conciencia del carácter inusitado y no-controlable de la acción didáctica, así como el compromiso ético y político de tal asunción, tanto para el medio libre como el carcelario.

Asumir alguna de las tres posibilidades anteriores está atravesada por la concepción del otro, que deviene en comprenderlo como objeto de intervención o como sujeto de derecho. Una y otra perspectiva dependen de nuestra comprensión de la situación que experimentan las personas privadas de libertad, a saber: cuáles son sus condiciones de vida diarias, cómo la cárcel va configurando su subjetividad, qué aprendizajes los dignifican como sujetos, qué les hace sentido, por qué asisten a los espacios educativos, por qué de sus actitudes, entre otros.

Kouyoumdjian y Poblet (2010, p.253) señalan que una vez “cooptado por el sistema carcelario, (...) la persona detenida es cosificada, considerada como objeto moldeable y, por ende, incapacitada para tomar decisiones”. Se deconstruye su humanidad para legitimar la intervención penitenciaria activándose, en mayor o menor medida, procesos de prisionización, por los cuales “una persona, como consecuencia directa de su estancia en la cárcel, asume, sin ser consciente de ello, el código de conducta y de valores que dan contenido a la subcultura carcelaria” (Echeverría 2010, p.158).

Dicha cultura incide en los modos de percepción de la realidad, expectativas, relaciones y formas de actuación que, en el caso de los espacios educativos, se manifiesta no solo en las relaciones entre ellos(as), sino en la conformación de vínculos pedagógicos, en los modos de aceptación/apropiación de las propuestas didácticas y en los detalles micrológicos que atraviesan la acción didáctica: miradas, formas de responder y de callar, resistencias, emociones, encuentros y desencuentros.

Los procesos de prisionización no operan de igual fuerza

en todas las personas privadas de libertad, pues depende de sus trayectorias previas, tiempo de permanencia en la cárcel, actividades en las que participan durante la condena, género, edad, posición de poder en la red interna, genograma delictual, en fin, de todo el entramado de las relaciones carcelarias (Romero, 2019). Por tanto, actúa como una categoría de análisis e indagación y no como atribución a priori de características que, necesariamente, desarrollan reclusos y reclusas, entre las cuales pueden encontrarse, según Echeverría (2010):

- La no delación, es decir, no inmiscuirse en los asuntos del otro ni delatarlo.
- Frialdad en las reacciones, que implica control en las conductas y actitudes.
- Dureza personal, resistencia y fortaleza física y mental.
- Hostilidad, desprecio y desconfianza hacia los funcionarios, especialmente, de gendarmería. De allí, que cualquier enfrentamiento entre un interno y un funcionario debe ser considerado como una agresión a todo el colectivo de reclusos y, en consecuencia, para ello la razón siempre la tiene el interno.
- Presentismo galopante. Si no puede controlar su presente, mucho menos su futuro. Así, se deja llevar por un vivir sólo en el presente desde el fatalismo, la ausencia de introspección, planificación y análisis de consecuencias.
- Dominio o sumisión en las relaciones interpersonales. Autoafirmación, que puede ser hostil (se convierten en

agresivos) o de sumisión (adoptando un rol pasivo).

- Síndrome amotivacional. Delega su responsabilidad y creatividad en el entorno institucional del que “depende”, lo que genera indefensión, pasividad y menorización del sujeto.
- Despersonalización. Pérdida de la intimidad. Alteración de la afectividad. Necesitan mucho de los demás, saber que alguien está con ellos.
- Desproporción reactiva. Cuestiones que en otro contexto carecería de importancia son vivenciadas con una desproporcionada resonancia emocional y cognitiva.
- Sobrevivir en base a caretas. “Frasas hechas”, “decir lo que se espera”, para actuar en su propio beneficio.
- Ausencia de control sobre la propia vida. El sujeto percibe que no puede controlar nada de lo que hace, todo está establecido.

Comprender los procesos subjetivos que viven los y las estudiantes en las cárceles, permite corporizar una práctica pedagógica orientada a no reproducir en el espacio educativo las condiciones productoras de los procesos de prisionización. Comprender quiénes son los y las estudiantes, sus necesidades socioculturales, “leer” su contexto, provocarlos a una relectura conjunta del mundo son “tareas fundamentales del educador progresista [que] es, sensible a la lectura y a la relectura del grupo, [así como] provocar a éste y estimular la generalización de la nueva forma de comprensión del contexto” (Freire 2004, p. 26)

Al respecto, la prisión más que privar de libertad de circula-

ción, priva de la capacidad de responsabilizarse de la propia vida y obliga a las personas a renunciar a su capacidad creadora y de transformación del mundo y, con ello, de hacerse cargo de sus decisiones y acciones, lo que incrementa la falta de control de sí y de su entorno (Segovia, 2001).

El interés por comprender la incidencia de la cárcel en la subjetividad de nuestros estudiantes concretiza la opción política de nuestra práctica pedagógica. No es lo mismo una acción didáctica que presupone quién es el otro, qué necesita y, por tanto, determina finalidades bajo ese presupuesto -- por ejemplo, la reinserción social---, de aquélla que asume el no saber del mundo concreto, los intereses y las necesidades de los y las estudiantes.

La educación es (...) una práctica política. (...) En consecuencia, se hace imperioso que la educadora [y el educador] sea coherente con su opción, que es política. Y a continuación (...) sea cada vez más competente desde el punto de vista científico, lo que le hace saber lo importante que es conocer el mundo concreto en que viven sus alumnos. La cultura en la que se encuentra en acción su lenguaje, su sintaxis, su semántica, su prosodia, en la que se vienen formando ciertos hábitos, ciertos gustos, ciertas creencias, ciertos miedos, ciertos deseos no necesariamente fáciles de aceptar por el mundo concreto de la maestra [y el maestro] (Freire, 2002, p. 119-120).

Por tanto, una pedagogía como práctica de la libertad en

la cárcel debe luchar porque la escuela sea un espacio contracultural y la acción didáctica promotora de la dignificación de las y los sujetos en el presente, lo que implica la configuración de contra-formas de subjetivación carcelaria donde se devuelva la posibilidad de tomar decisiones, responsabilizarse de sus actos, crear, construir colaborativamente proyectos de transformación de sus condiciones de vida.

Así, desde nuestra experiencia, una propuesta didáctica que abandona la educación como intervención y se orienta por la pedagogía freiriana en prisiones, tendría que caracterizarse por:

- Potenciar en los y las estudiantes la toma de decisiones en cuestiones del presente: ¿Qué hacer? ¿Qué aprender? ¿Cómo?
- Procurar espacios específicos de responsabilización y control del presente.
- Posibilitar procesos de reconocimiento y legitimación de ellos(as) como personas dignas, con capacidades y talentos.
- Implementar espacios para crear, imaginar, diseñar, hacer, tanto individual como colaborativamente, por ejemplo, a través de la pedagogía por proyectos.
- Integrar los saberes culturales al aula, permitiendo un diálogo de saberes.
- Generar posibilidades de intercambio con el exterior.

Si analizamos dichos principios no solo son propios para contextos carcelarios sino propios de toda educación crítica. “Paulo Freire afirmó que la singularidad de la condición de

presidiario no requiere necesariamente un método pedagógico específico” (Catelli, 2018, p. 53). Lo que requiere es una pedagogía que considere la potencialidad de las y los sujetos para generar sentidos, transformar el mundo y su propia vida. Las actividades de aula que corporizan dicho principio político-pedagógico, necesariamente, deben subvertir las lógicas y prácticas minimizadoras del sujeto y construirse con ellos(as) y para ellos(as).

## **Conclusión**

Comprender la acción didáctica como acto político nos devuelve a los y las docentes el poder transformador de nuestra labor como educadores. Tomar conciencia que las finalidades educativas dominantes traspasan el aula a través de la acción didáctica nos debe poner en alerta de la inmensa responsabilidad social y política que nos demanda la profesión docente con las y los sujetos que participan del espacio educativo. Nuestros marcos de creencias y valores, saberes docentes, expectativas y (des)conocimiento del mundo que habitan nuestros estudiantes son claves en las intenciones implícitas (currículo oculto) que desplegamos en el aula y que, en el caso de la cárcel, pueden contribuir o no en los procesos de prisionización. Como plantea Romero (2019) no todos los espacios carcelarios prisionizan de igual forma, ni todos los sujetos experimentan los procesos del mismo modo. Mucho depende no sólo de sus condiciones previas sino de la red en que se integran y los espacios por donde circulan durante su condena. Allí la escuela y por, sobre todo, las propuestas

didáctico-pedagógicas que desarrollamos cada día los y las docentes pueden hacer la diferencia.

Si entendemos la educación en prisiones como intervención para la reinserción social, entonces, se ponen en juego un cierto tipo de visión y expectativa sobre quienes habitan la cárcel y desarrollaremos un tipo de práctica pedagógica en consecuencia. No obstante, si nos posicionamos desde la mirada freiriana y reconocemos a nuestros/as estudiantes como sujetos de derecho, hacedores/as de aprendizajes, conocimientos y de sus propias vidas, capaces de tomar decisiones y atravesados por un contexto que va configurando su subjetividad, entonces, las propuestas didácticas no se limitarán a la enseñanza de los saberes curriculares, sino en indagar en sus potencialidades como seres en el mundo que requieren comprenderlo en su complejidad y en sus estructuras de poder y, que al igual que todos, son “seres de opción, de decisión, éticos, [que pueden] negar o traicionar la propia ética” (Freire, 2004, p.18). Tal conciencia nos aleja de propuestas paternalistas, moralizantes o basadas en la justificación de las acciones de los internos e internas son resultado solo de la maquinaria social, ajena a sus propias decisiones. Si ello fuera así, entonces, la educación sería un instrumento de intervención para producir, en base a sus adminículos, un nuevo sujeto. Perspectiva educativa que despoja al sujeto de su capacidad de decisión y, por tanto, lo cosifica al igual que la maquinaria carcelaria.

## Bibliografía

rae.es. (27 de diciembre de 2021). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de <https://dle.rae.es/eco>

Behares, L. E. (2006). La enseñanza en el campo de la sordera: reflexiones desde la teoría del acontecimiento didáctico. *ETD-Educação Temática Digital*, 7(2), 229-244. <https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.805>

Blanco, N. (1994). Las intenciones educativas. En Ángulo Rasco, José Félix y Blanco, Nieves (coords.) (1994). *Teoría y desarrollo del curriculum*. (pp. 205-231). Málaga: Aljibe

Bordoli, E. (2005). La didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo. En: Behares, L. y Colombo, S. (Org.). *Enseñanza del saber-saber de la enseñanza*. (pp. 17-25) Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Catelli, R; Graciano, M, y Bandeira (2018). Las políticas públicas de educación y su incidencia en las prácticas pedagógicas en contextos de encierro en Brasil. En: Gaete, M (Dir.). *Pedagogía en contextos de encierro en América Latina. Experiencias, posibilidades y resistencias*. (pp.43-78). Santiago: RIL editores.

Echeverri, Vera J. (julio-diciembre 2010). La prisionalización, sus efectos psicológicos y su evaluación. En *Revista Pensando Psicología*, 6(11), 157-166. Recuperado a partir de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/375>.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo, Paz e Terra.

Freire, P (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Freire, P (1978). (19 de mayo de 1978). *La educación es siempre un quehacer político*. El país. [https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html)

Gaete, M y Ramírez, M. (17, sept. 2018). *Proyectos Formativos con Jóvenes en Contextos de Encierro Una lucha por la dignidad humana*. [Ponencia] En: IV Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en Nuestra América. Buenos Aires, Argentina.

Gatti, E., y Kachinovsky, A. (2005). *Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender: Historias del aula universitaria*. Montevideo: Psicolibros-Waslala.

Goffman, E. (2001). Internados. *Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.

Kouyoumdjian, L., y Poblet, M. (2010). Un punto de fuga. La educación en cárceles. Aportes desde el trabajo social. *Plaza Pública. Revista de Trabajo Social*, 3(4), 220-257. <https://revista-plazapublica.files.wordpress.com/2014/06/kouyoumdjian-y-machado.pdf>

OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales en educación: Chile*. París y Santiago: OCDE y Mineduc.

Real Academia Española [En línea]. Diccionario de la lengua española. Recuperado, 20 julio 2021 <https://www.rae.es/>

Romero, A. (2019). Prisionización: estructura y dinámica del fenómeno en cárceles estatales del sistema penal chileno. *URVIO Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, (24), 42-58. <https://doi.org/10.17141/urvio.24.2019.3791>

Segovia, J. (2001). Consecuencias de la prisionización. *Cuadernos de Derecho Penitenciario*, 8, 1-27.