



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

CICLO DE GRADUACIÓN

MÓDULO PSICOLOGÍA

Trabajo Final de Grado. Monografía

**“La Filosofía en el marco de la educación formal:
diálogos con la Psicología en contextos de encierro”**

Estudiante: Ma. Fernanda Palombo C.I. 4.175.636-3

Tutora: Folle, María Ana

Montevideo, 30 de julio de 2015

Índice

Resumen	2
Introducción	3
¿Educación y privación de libertad?	5
¿Rehabilitación?	8
La filosofía: una disciplina que construye un pensar Problematizador	13
Un enfoque interdisciplinario	19
La necesidad de Políticas Públicas	20
Repensar la Ética	23
Una propuesta	26
Reflexiones Finales	29
Referencias Bibliográficas	31

Resumen

La propuesta de este trabajo se centra en la producción de conocimientos que emerge de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía en un contexto educativo atípico: la cárcel, al tiempo que se procurará vislumbrar, el vínculo interdisciplinario que surge con el quehacer del psicólogo en contextos carcelarios.

La docencia de tal disciplina y el encuentro con un otro producido en tal contexto, permite problematizar y repensar los roles, al tiempo que los Derechos Humanos son el eje que sustenta la problematización que la temática convoca, en el entendido que la educación constituye un derecho del ser humano como tal, para una formación integral que despliegue el acceso a la información, la formación y el desarrollo de un espíritu crítico y reflexivo.

Se trata aquí de una base sustentada en la justicia. En el marco de la educación formal, se engendra la creencia y posibilidad de re-significar la utopía de aspirar a los mismos derechos y la convicción que abala que el desarrollo intelectual abre caminos, traza expectativas, produce condiciones de trascendencia.

Problematizar la realidad, repensarse y repensar las relaciones existentes con uno mismo, los demás y el mundo, se piensa fundamental al momento de considerar la vulnerabilidad y los contextos sociales subyacentes que acompañan la privación de libertad, motivo por el cual, es relevante cuestionar e indagar acerca de términos tales como rehabilitación y Políticas Públicas abocadas a la temática que aquí se señala.

La interdisciplina que emerge de la labor del docente y del psicólogo, produce posibles condiciones de cambio, individuales y colectivas. Nuevos sentidos, probables proyecciones de futuro, libertad de elección entendida como autodeterminación y que da sentido, a las denominadas libertades de ejercicio. A este respecto, el análisis de la ética vinculada al quehacer profesional, sustenta tanto reflexiones teóricas como así también, posibles propuestas relativas a producir los cambios que desde todas las aristas reclaman ser atendidas.

Palabras Clave

Filosofía, Educación, Psicología, Contexto Carcelario.

Introducción

Nota: Se considera relevante aclarar que, en función del convencimiento relativo a las cuestiones de género, se utilizará la x en aquellas palabras en las que el lenguaje castellano admite únicamente la denominación de un solo género, fundamentalmente porque no se es lo que el sexo ha determinado.

Las rupturas con un pensamiento hegemónico, podría empezar por ejemplo, con el uso de las palabras.

“Para vivir solo es menester ser una bestia o un dios-dice Aristóteles-. Falta un tercer caso; es necesario ser lo uno y lo otro: ser un filósofo” (Nietzsche, 1945, p.9).

Se trata de pensar y teorizar acerca de lo que se produce en un contexto de conocimiento, entre un sujetx que plantea un saber filosófico -docente- y un otrx -estudiante- que accede a la educación formal en cárcel.

El marco de los Derechos Humanos, habilita a considerar la educación como un derecho. El desafío se construye en función de la puesta en práctica del mismo, las condiciones en las que se lleva a cabo, los roles que se asumen, las lógicas que operan en las instituciones y la necesidad de un trabajo interdisciplinario.

Por lo anterior, las interrogantes que surgen pretenden ser una guía de análisis que conduzcan a posicionamientos frente a la temática en cuestión:

- ¿Qué se produce en el encuentro entre un sujetx –donde el rol que asume es la docencia de filosofía- y un sujetx en privación de libertad?
- ¿Qué contexto educativo es posible pensar en ese marco?
- ¿Qué cambios se suceden en unx y otrx?
- ¿Cómo es posible establecer un proceso de análisis creativo-problematizador?

“La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de coraje. No puede temer al debate” (Freire, 1970, p. 114). Y tal es el eje principal que aporta la filosofía: la discusión, la problematización, la fundamentación de ideas. Un ejercicio que apuesta a tomar conciencia de los problemas con unx mismx, lxs demás, el mundo y que incluye tanto a lxs docentes, como a lxs estudiantes.

En este marco, la legislación uruguaya habilita la continuidad de los estudios a privadxs de libertad. El Decreto 102/009 del 2009, da cuenta de los parámetros que rigen la educación formal en contextos carcelarios, al tiempo que el artículo 9 del mencionado Decreto, incluye la reducción de la pena por días de estudio. Podría pensarse a priori, que el objetivo del

Estado radica en promover e incentivar la concurrencia a dichos espacios, aunque no es posible realizar inducciones que contemplen todos los casos en lo que refiere a las motivaciones de asistencia.

En coordinación con la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Ministerio de Educación y Cultura, lxs docentes que así lo decidan, podrán ejercer su profesión en cárcel.

El presupuesto radica en que, el ejercicio docente (problematizador y cuestionador), puede abrir caminos para contribuir al espacio de intervención de psicólogxs; un espacio en el que se construyan diversas estrategias de contención, resolución de diversas conflictivas, desarrollo de herramientas intrapsíquicas, el conocimiento de uno mismx y las tensiones relativas a las relaciones humanas.

La psicología en sus diversos desarrollos ha enunciado un conjunto de principios explicativos del comportamiento y la subjetividad humana que pueden considerarse de alcance universal. Pero no podemos desconocer que cada época, cada cultura y cada enclave social proporciona imágenes, valores, modelos, zonas de permisibilidad y de prohibición; habilita experiencias y produce significados en torno a ellas, todo lo cual contribuye a la producción de una subjetividad singular. Esto ha llevado a la psicología a ampliar sus fronteras incluyendo la interacción con aspectos sociales y culturales procurando la aprehensión del hecho psicológico como fenómeno total globalizador del hombre y su mundo (Carrasco, 1969). (Giorgi, 2003, p.1)

La intervención del psicólogo en el encuadre que se ha procurado introducir, se torna fundamental y un nuevo enfoque de análisis surge, cuando se trata de vehiculizar las estrategias de un trabajo interdisciplinario (aspecto que ha de considerarse más adelante en este trabajo) conjuntamente con nociones de ética que atraviesan el quehacer profesional.

Desde esta perspectiva, se propone como objetivo general de este análisis: contribuir a la consolidación de fundamentos teóricos y prácticos que intervienen en los procesos educativos carcelarios, aunando la labor docente de la filosofía y el quehacer profesional del psicólogo, al tiempo que los Derechos Humanos son eje de encuentro en ese diálogo interdisciplinario y las Políticas Públicas actuales auguran nuevos paradigmas.

Teniendo en cuenta lo anterior y respecto a la especificidad buscada en este estudio, se procurará:

- Producir conocimientos respecto a la labor docente en el ámbito carcelario.
- Fundamentar la filosofía como asignatura en el marco de programas educativos en dichos contextos.
- Asentar la necesidad de psicólogxs en el trabajo conjunto con los docentes en general y de

filosofía en particular.

-Contribuir a la sensibilización de la problemática carcelaria y fomentar su paulatina modificación a través de profesionales convencidos de su tarea reformadora.

¿Educación y privación de libertad?

La historia, concepciones epistemológicas y definiciones respecto a la educación, abarcarían una indagación en sí misma y excede el propósito de este análisis.

Sin embargo, es pertinente aclarar que las “teorías criminológicas de principio del siglo XIX y en el siglo XX concebían a la educación como un dispositivo o tecnología de control y disciplinamiento, junto al trabajo forzado y la religión” (Scarfó, 2013, p. 91).

El punto de partida es el encuadre que adquiere la educación formal en las cárceles de Uruguay. A este respecto, se denomina Educación en contexto de encierro al programa que habilita el acceso a la educación a privados de libertad, en convenio entre el Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Ministerio del Interior. En el año 2014, han sido 1700 lxs destinatarixs del convenio, tal como se obtiene del informe de la División de Investigación, Evaluación y Estadística de la DSPE -Departamento Investigación y Estadística Educativa- (2014) y en el que específicamente se expone como descripción del programa:

En el año 2014 el programa se desarrolla en establecimientos carcelarios de todo el país (se incorporan este año los departamentos de Treinta y Tres, Cerro Largo y Lavalleja). Se instrumenta centralizado desde una coordinación nacional que se apoya en referentes institucionales locales en el interior y con la contrapartida del MI local, a saber: director del establecimiento y personal subalterno destinado a la tarea educativa. En el interior del país se está alcanzando la meta de llegar al 20 % de la población privada de libertad, en Montevideo no se ha logrado todavía, se encuentra en un 12 % (debido a problemas en la accesibilidad a la oferta educativa). (ANEP-CODICEN, 2014, p. 79)

Se trata de una puesta en práctica del derecho a la educación desde una perspectiva basada en la justicia. En la posibilidad de re-significar la utopía de creer que, lxs seres humanos tienen los mismos derechos y que el desarrollo intelectual abre caminos, traza expectativas, produce condiciones de trascendencia y producción de subjetividad.

Entiendo por "producción de subjetividades" las diferentes formas de construcción de significados, de interacción con el universo simbólico-cultural que nos rodea, las diversas maneras de percibir, sentir, pensar, conocer y actuar, las modalidades vinculares, los modelos de vida, los estilos de relación con el pasado y con el futuro, las formas de concebir la articulación entre el individuo (yo) y el colectivo (nosotros). Es parte de los procesos de

autoconstrucción de los seres humanos a través de sus prácticas sociales. (Giorgi, 2003, p.1)

Y es desde una perspectiva de conciencia social que la desigualdad forma parte de la historia y es necesario mencionarla, en el entendido que la autoconstrucción como seres humanos, se edifica por procesos individuales y colectivos. Así, podría establecerse como hipótesis, que educación y privación de libertad parecían ser dos caminos paralelos, sin ningún punto de encuentro. Sin embargo, el objetivo primordial del programa antes mencionado, alude a “garantizar el derecho a la educación secundaria de la población adulta privada de libertad, en todos los establecimientos de reclusión del país y procurar su continuidad educativa cuando son liberados” (ANEP-Consejo Directivo Central –CODICEN-, 2014, p. 79).

Asimismo, en el marco de la legislación uruguaya, la Ley 17.897 (2005) establece la redención de la pena como incentivo para la continuidad de los estudios en privadxs de libertad. De esta forma y conforme al Decreto 102/009 (2009) -que establece modificaciones a la mencionada ley- expone en el artículo I:

Sustituyese el artículo 12 del Reglamento de redención de la pena por trabajo y estudio aprobado por el artículo I del Decreto 225/006 de 13 de julio de 2006 por el siguiente: Las plazas laborales y de estudio se asignarán en la medida de las posibilidades presupuestales y económicas de cada establecimiento, debiéndose asignar hasta el máximo de los recursos que se disponga para lograr progresivamente por todos los medios apropiados, el acceso a dichas plazas. Podrán acumularse plazas de distinta naturaleza que se desarrollen dentro de los establecimientos si la coordinación de horarios así lo permitiera, aunque la autoridad penitenciaria que asigne las plazas deberá contar con el asesoramiento de la Junta Asesora, la que se expedirá teniendo presente la necesidad de darle la posibilidad de ocupar plazas educativas y laborales a la mayor cantidad de reclusos y reclusas posible.

En el Decreto 102/009 (2009) se establece también, según figura el Artículo 9: “Sustituyese el artículo 42 del Reglamento de redención de la pena por trabajo y estudio aprobado por el artículo 1 del Decreto 225/006 por el siguiente: Se otorgará un día de redención de pena por cada dos días de estudio”.

Aun considerando que la redención de la pena pueda ser una excusa para retomar los estudios, aun en el entendido que la burocracia inherente a estos procesos pueden perjudicar el normal desempeño de estas estrategias, se constituye de todas formas, un encuentro: un encuentro diferente al cotidiano de la reclusión, un espacio que puede abrir condiciones y posibilidades, porque las prácticas sociales forman parte de la autoconstrucción como sujetxs.

En nuestra sociedad pueden identificarse conjuntos de prácticas sociales especialmente

eficientes en la modelación de la subjetividad. Dichos conjuntos son: el lugar asignado al sujeto en el universo simbólico del grupo de referencia y las prácticas discursivas que a partir de él se construyen. Las prácticas, modelos y matrices de relación que predominan en el ámbito privado (familia, microgrupo). Prácticas y matrices vinculares predominantes a nivel público (instituciones). Criterios de prohibición y permisibilidad, derechos y obligaciones asignadas al sujeto desde el sistema normativo. Imágenes, modelos y valores que circulan a través de los medios masivos de comunicación. Estas "prácticas" y "discursos" operan sobre la producción de subjetividades a través de tres mecanismos básicos y complementarios: Asignación, asunción de roles y lugares. Modelación, que incluye tanto "modelos" que alimentan el proceso identitario como "matrices vinculares" que modelan estilos de relación. Aprendizaje, que hace a los efectos de las experiencias vitales sobre las estructuras actitudinales de los sujetos. (Giorgi, 2003, p. 2)

De acuerdo a lo anterior y en función de las diversas aristas de análisis que podrían establecerse, el objetivo de esta indagación, se centra específicamente en el vínculo entre enseñanza y aprendizaje que se produce a partir de la filosofía: la lectura, análisis y diálogo de aquello que los filósofos, desde la Grecia antigua, tenían para decir y el contexto donde ella se produce, algo lejano del jardín de Epicuro, la cárcel.

Considerando al mismo tiempo que, al decir de Arbesún (2011):

La prisión tal cual la venimos conociendo desde hace algo más de 160 años, es un espacio peculiar, además de un efectivo dispositivo de disciplinamiento social. Ella es y ha sido siempre: un excelente analizador acerca del tipo de sociedad que pretende producirse. Pero la prisión, en su capacidad receptiva y simbólica, es también como analizador social y político, la más firme evidencia en el mantenimiento y producción de un territorio, hacia el cual se derivan todos los "desechos institucionales". La prisión muestra lo que hacemos y somos hablados por ella. (p. 18)

Es desde esta perspectiva que, "la acción educativa, debe apuntar a revertir la vulnerabilidad social de las personas detenidas, que se manifiesta en la falta de voz, o mejor dicho, en la pérdida del poder de la palabra, de su palabra. En definitiva, recuperar la palabra es ejercer un Derecho Humano" (Scarfó, 2003, p. 10).

Así entonces, la privación de libertad en un contexto carcelario, tiene múltiples ángulos de estudio. Entre ellos, se encuentran las condiciones previas de los sujetos, que se construyen desde lo psíquico, lo familiar, lo educativo, lo vincular, lo económico, lo político, lo geográfico. Así,

Términos como: marginado, excluido, desviados, "de riesgo" vulnerable, usuario, paciente, consumidor, sostienen discursos diferentes acerca del problema social. A través de su análisis,

podemos develar una verdadera "disputa de significados" acerca del problema y el lugar asignado a los sujetos que lo viven. (Giorgi, 2003, p.5)

Tales condiciones previas, podrían vincularse a la complejidad que encierra la exclusión social, la cual implicaría:

Un proceso interactivo de carácter acumulativo en el cual - a través de mecanismos de adjudicación y asunción - se ubica a personas o grupos en lugares cargados de significados que el conjunto social rechaza y no asume como propios. Esto lleva a una gradual disminución de los vínculos e intercambios con el resto de la sociedad restringiendo o negando el acceso a espacios socialmente valorados. Dicho proceso alcanza un punto de ruptura en el cuál las interacciones quedan limitadas a aquellas que comparten su condición. De este modo el universo de significados, valores, bienes culturales y modelos, así como las experiencias de vida de que los sujetos disponen para la construcción de su subjetividad se ven empobrecidos y tienden a fijarlo en su condición de excluido. (Giorgi, 2003, p. 5)

¿Rehabilitación?

Pensar conceptualmente lo que acontece en los diversos centros de reclusión (...) es señalar el camino teórico y metodológico que hemos elegido para comprender la prisión como un espacio donde lo que se habilita y legitima, es la práctica del encierro. (Arbesún, 2011, p. 63)

Tanto en el ejercicio profesional, como así también en el uso cotidiano del lenguaje y aquel que se trasmite en medios de comunicación (y que producen subjetividad) tratan como eje de importancia la rehabilitación en lo que refiere a privadxs de libertad.

¿Qué significa rehabilitar? ¿Supone a priori que el sujetx estuvo habilitado? ¿Habilitadx o rehabilitadx para qué o para quiénes?

El Ministerio del Interior (2012) ha valorado como positivas, las acciones que en relación a la educación se llevan a cabo en los centros penitenciarios de Uruguay, planteando a su vez que:

Esto es tan solo una muestra del camino iniciado para dotar de contenido a la privación de libertad, cumpliendo con el objetivo de la rehabilitación y ampliando las posibilidades de que las personas privadas de libertad en calidad de penados, rediman pena. (Ministerio del Interior, 2012, p. 83)

En definitiva, el encierro desde la perspectiva de la *rehabilitación*, se configura como el lugar donde el Estado se consolida y legitima su política pública de control y represión de los "desviadxs". Para la sociedad, las cárceles son el espacio pedagógico necesario para castigar y para proteger su propia supervivencia. (Palombo, Cabrera, Caplán, Casanova & Martínez, 2012, p. 11)

El papel de la pena está totalmente vertido hacia el exterior y hacia el futuro: impedir que el crimen recomience. En caso límite un crimen, del que se supiese con seguridad que era el último, no tendría por qué ser castigado. Es necesario por tanto poner al culpable en tal situación que no pueda hacer daño y preservar a las personas de las infracciones de este estilo. La certeza de la pena, su carácter inevitable, más que su severidad, constituyen pues su eficacia. (Foucault, 1996, p.27)

Sin embargo, en el Decreto 102/009 (2009) se aclara que, “la instrucción de los analfabetos y de los reclusos y reclusas jóvenes será obligatoria y la administración deberá prestarle particular atención”.

Por lo anterior, se trata de analizar aquella población que ha sido excluida en diversas facetas, incluso en lo educativo formal. Si el punto de partida de diversos discursos, versa acerca de que los grupos sociales (familia, instituciones educativas y de salud) promueven la inserción del sujetx en sociedad y posibilita contar con medios y opciones que hagan posible su libertad de elección y de ejercicio, si el sujetx es carente de este abanico de posibilidades: ¿cómo elegir entre diversas opciones? ¿Es posible siquiera elegir?

Ha habido una especie de devenir “bratton” en nuestras formas de pensamiento y en nuestros modelos de inteligibilidad del delito, al punto que a diestra y siniestra, se afirma cada vez más y con absoluto criterio responsable que la causa del delito es el mal comportamiento de los individuo y no la consecuencia de las condiciones sociales. (Arbesún, 2011, p. 89)

El ejercicio problematizador de estas cuestiones, supone el planteo de hipótesis que generen posibles respuestas. Los equipos que concentran esfuerzos en la resolución de estos conflictos y de los cuales se posee la bibliografía que aquí se emplea, permite suponer que es necesario rastrear las fallas que desde los distintos soportes se han evidenciado, cuando se trata de sujetxs en privación de libertad: escuela, liceo, condiciones básicas de vivienda, de salud, entre otras.

La vulnerabilidad social que padecen estos grupos, los constituye como seres proclives a la exclusión, la marginalidad, la violencia, la desocupación y otras tantas penurias. Por lo tanto, la reclusión en unidades penales actúa a modo de depósito de hombres y mujeres. En cada momento histórico el encierro se dirige a determinado sujeto social. La cárcel es el lugar en el cual terminan aquellas personas que, en su mayoría, no han tenido educación, trabajo, salud y ningún tipo de garantías. El sistema los genera y excluye, generando sus propios mecanismos que responden a una lógica del poder que impera en ese momento. (Scarfó, 2003, p.292)

Podría suponerse que, desde los discursos, emerge la propuesta política de la educación en cárcel entendida, no solo como un derecho, sino además con una profunda vinculación con conceptos relativos a la rehabilitación. Parecen más claros estos discursos, una vez

privados de libertad, que en la ejecución de políticas previas a la privación. Sin embargo el escenario está construido y por lo tanto, es preciso realizar acciones que tengan algún sentido, que trasciendan los discursos y se concreten a favor de los Derechos Humanos. Trascender discursos significaría, jugar el juego, produciendo cambios. De acuerdo a lo anterior, Scarfó (2013) expone:

Se utilizan términos como rehabilitar, resocializar, reinsertar, reeducar, entre otros “re”. Es decir, con esta lógica, la educación es pensada como una tecnología del tratamiento penitenciario de carácter terapéutico. Esto conlleva a que en la práctica y en su ejercicio diario, se la plantee como un beneficio o una mercancía de cambio por buena o mala conducta. (p. 92)

Teniendo en cuenta este aporte, se considerará apropiado entonces admitir el concepto de *habilitación* en lugar del de *rehabilitación*. Este último, perpetúa la tendencia a la subordinación, a la imposibilidad de un otro para empoderarse de sí mismo, a insistir en una relación de poder en la que uno depende del otro. *Habilitar* en cambio, implica entre otras cosas, dar al otro un lugar para existir y viceversa. Y aunque entre las intenciones y las prácticas hay una brecha interesante, si es posible admitir la *habilitación* en el mejor de los sentidos, es entre tantas razones, porque se han propuesto objetivos específicos en lo que al ingreso de docentes a la cárcel refiere. Desde esta perspectiva, se apunta a:

a) Articular con las instituciones educativas que intervienen (ANEP y la Universidad de la República –UDELAR-), con un nexo eficiente y efectivo. b) Vínculo y coordinación con el INR (Instituto Nacional de Rehabilitación). c) Formación docente permanente y la construcción de una comunidad educativa desde los diferentes actores de educación formal y no formal así como de los responsables penitenciarios en cada establecimiento, propiciando el trabajo conjunto. d) Construir un equipo coordinador sólido. e) Mejorar la dimensión administrativa del programa en todo el país.

Considerando lo anterior y específicamente en lo que refiere a la práctica de la filosofía que ocurre en el quehacer profesional docente de esta asignatura, éste trasciende lo que meramente respecta a la enseñanza y aprendizaje de una asignatura, tendiendo a una reflexión sobre la condición humana. Se reafirma en este sentido, la educación como un derecho en general y la importancia de la filosofía en particular, incluyendo el análisis de las situaciones humanas que allí se producen. Aun, considerando que:

El desarrollo de este derecho en el contexto de la cárcel (entendida ésta como dispositivo no sólo de encierro sino de castigo, disciplinamiento, segregación, control, etc.), está cruzado por la complejidad de todo proceso social de un sujeto en un contexto determinado. (Scarfó, 2013, p. 91)

Las condiciones edilicias, el espacio propiamente de encierro, las lógicas subyacentes a los

relacionamientos que se producen entre privadxs de libertad y funcionarixs (embebidos en ejercicios de poder y control) son obstáculos para sortear y hacer de ese encuentro pedagógico, un espacio que trascienda lo antes dicho.

A este respecto, las disposiciones vigentes logran acelerar o entorpecer el espacio de estudio, según sea el centro penitenciario y los funcionarixs (y jerarquías) responsables. Así, en el Decreto 102/009 (2009) se expone:

Artículo 8.- Agréguese en la parte final del artículo 18 del Reglamento de redención de la pena por trabajo y estudio aprobado por el artículo 1 del Decreto 225/006 el siguiente párrafo: para asignar las plazas laborales o educativas se tomará en cuenta la situación de seguridad de la persona reclusa. Se aclarará el nivel y tipo de seguridad en que se encuentra, distinguiéndose si se trata de seguridad solicitada por el recluso o reclusa, o de seguridad dispuesta por la Justicia competente. También se tendrá en cuenta el régimen de seguridad del sector o módulo de alojamiento en relación con el lugar donde se desarrollará la actividad laboral o educativa.

A partir de la enseñanza en este contexto, se podría pensar que surgen en el docente múltiples interrogantes respecto al conocimiento de los Derechos Humanos y más específicamente, las condiciones básicas planteadas para la “vida carcelaria”. La educación suele pensarse como un pilar en una sociedad, por lo cual: ¿qué rol debería cumplir en un contexto tal?

Al mismo tiempo, en la revisión del concepto educación, surge el vínculo con posibles oportunidades laborales (durante la reclusión y en el egreso), la posibilidad de cuestionamiento acerca de la propia vida, los demás, el mundo y las distintas estrategias de supervivencia (Palombo et al., 2012).

Si rehabilitación es interpretada como una habilitación de oportunidades, entre las cuales se encuentra la educación, es preciso visibilizar la complejidad de este desafío para así asumirlo con la responsabilidad que este conlleva. Es desde esa concepción, que es imposible separar el proceso educativo del contexto en que tiene lugar. Así lo expone Scarfó (2003) cuando afirma:

El entorno restrictivo de la cárcel, la convierte en un marco especialmente difícil para los servicios educativos, cuya finalidad, entre otras, es permitir a las personas tomar decisiones y, en consecuencia, asumir cierto control sobre sus propias vidas y así lograr la reinserción social mediante un cambio radical de conducta. Para esto, habrá que promover la autosuficiencia y la autoestima de los presos. (p.300)

El contexto carcelario no es definible en pocas palabras. En él conviven en el marco de relaciones interpersonales, privadxs de libertad, funcionarixs carcelarios, profesionales,

jerarquías, códigos explícitos y también implícitos. Relaciones de por sí complejas, que se potencializan en estos encuadres, en las que no deja de percibirse, las relaciones de poder explícitas y/o subyacentes.

Un ejercicio problematizador convoca a historizar. Es desde esta perspectiva, que Foucault (1996) plantea la justificación del encierro en el siglo XVIII. Tales justificaciones versan en relación a la necesidad de distribución. Lo importante en realidad, no es la reclusión, sino el desplazamiento. La intervención en la conducta: “castiga a un nivel infrapenal maneras de vivir, tipos de discursos, proyectos o intenciones políticas, comportamientos sexuales, rechazos a la autoridad, bravuconadas expresadas en público, violencias, etc” (p. 29).

Partir de las lógicas que sustentan la justificación del funcionamiento penal en la actualidad, no es tarea sencilla. Se encuentran entrelazadas y disfrazadas en discursos de protección y rehabilitación, tal como se ha sostenido hasta el momento. En definitiva, “el encierro interviene menos en nombre de la ley que en nombre del orden y de la regularidad. El sujeto irregular, agitado, peligroso e infame, es objeto de encierro” (Foucault, 1996, p. 29).

Mientras tanto, el Ministerio del Interior (2014) augura para el período 2015-2019:

La eliminación definitiva del hacinamiento y la posibilidad de disponer de un excedente de plazas, lo que impactará de manera positiva en la distribución de la población carcelaria, ampliando el espectro de categorías para la clasificación. En consecuencia, dispondremos de un nuevo ordenamiento para el sistema penitenciario con niveles de conflictividad similares al común de la población y una amplia oferta de programas de salud mental. Los programas de tratamiento de adicciones (alcohol y drogas), de modificación de comportamientos violentos, delitos sexuales, violencia familiar, paternidad y maternidad responsable, resolución pacífica de conflictos, serán prioritarios. (p. 8)

Nótese la importancia de exponer explícitamente, la relevancia de ampliar el espectro de la clasificación (¿de números o personas?) y al mismo tiempo, el convencimiento de sustentar y justificar la permanencia de dispositivos de control, tendientes al castigo y la normalización.

Así está planteado el escenario y las normas del juego parecen explicitadas. En ese juego, ingresan lxs profesionales que trascienden escenarios y convocan a micro posibilidades de cambio.

A partir de este presupuesto, se enfatiza el derecho a la educación como un derecho inalienable; a partir del ejercicio del mismo, el sujeto comienza a formar parte de un universo distinto al cotidiano y genera herramientas de encuentro con su situación actual, pasada y futura. Un empoderarse de sí mismo, para reinventarse, reconstruirse, porque “la educación

tiene un fin propio en tanto derecho humano: el desarrollo integral del individuo. Debemos entender que la persona privada de su libertad es un sujeto de derechos y que debe ser el Estado, el garante de su goce efectivo” (Scarfó, 2013, p. 92).

La filosofía: una disciplina que construye un pensar problematizador

En lo que a este análisis refiere, el enfoque parte del ejercicio de la docencia de la filosofía y esta disciplina, desde sus cimientos e inicios, ha roto escenarios, ha provocado cambios y rupturas, ha posibilitado pensar en lo individual y lo colectivo. “Para que la filosofía no responda simplemente a una pedantería o a un esnobismo, ha de nacer de las catástrofes personales” (Savater, 2008, p. 12).

Tal como plantea el autor, la indagación en filosofía emerge de catástrofes personales, de la necesidad de cuestionar lo instituido, de problematizar lo cotidiano, de buscar sentido a las lógicas que subyacen los modos de concebir los problemas. “El que no sabe poner su voluntad en las cosas, intenta darles algún sentido, lo cual le hace creer que hay una voluntad en ellas” (Nietzsche, 1945, p. 13).

Así pensada tal disciplina, conduce a un ejercicio que implica cuestionarse y refiere a instancias en las que las propias circunstancias, el mundo y/o lxs otrxs, generan interrogantes que plantean una nueva forma de concebir y responder los problemas. Se trata de problemas filosóficos: atípicos y controvertidos, que exigen una reflexión propia y un encuentro con el otrx, una búsqueda de respuestas. “Siempre he dicho que se filosofa no para salir de dudas, sino para entrar en dudas” (Savater, 2008, p. 11).

Por su propia condición entonces, las dudas que surgen del ejercicio filosófico, no poseen respuesta a priori y es pertinente esbozar que quizá no posean respuesta, al menos, no en el sentido de verdad absoluta o necesariamente verdadera.

La docencia de la filosofía (y de las asignaturas en general) sucede en contextos de encierro. Las instituciones en las que se imparte la educación, no dejan de ser instituciones con sus lógicas internas y externas. La cárcel es una de ellas.

Aun atendiendo estas consideraciones respecto a las instituciones en general, la cárcel responde a sus propias lógicas. Desde esta perspectiva, conviene advertir que:

La interpretación de la conducta como delito, provoca una intervención institucional que se convierte "más temprano que tarde", en un *internamiento anormalizador*, que va a tener unas consecuencias desestructuradoras sobre la conducta del individuo. El concepto de “*utilidad*” del comportamiento, se va a mantener, pero de una manera muy distinta. Este momento, cuando se sustituyen los educadores de los reformatorios por los guardias en las garitas de las

cárceles, va a llevar al inadaptado a la *"percepción de la propia vulnerabilidad"*. La adaptación "utilitaria" a la anormalidad del ambiente penitenciario obligará a "anormalizar" la conducta para "normalizarla" a ese ambiente. Sigue siendo una conducta utilitaria, adaptada y eficaz, pero desde unos parámetros ambientales completamente distintos. Ello va a afectar a sus formas habituales de conducta "adaptada" a ese ambiente y conformará unas consistencias comportamentales que se va a definir como "personalidad delincuente", pero como consecuencia del internamiento, no como causa de la conducta desadaptada. Se tratan pues, de características del recluso, no del delincuente, como maneras de adaptarse eficazmente a la cárcel. (Valverde, 2006, p.8)

Sin embargo y aún dentro de esos encuadres, la docencia sucede en un espacio que aún con muros, paredes, pupitres y hasta cámaras de seguridad, habilita la "experiencia" de trascender ese lugar cerrado, para crear un espacio nuevo de encuentro con un otrx que tiene algo que decir y por tanto, produce nuevas instancias de análisis. Se podría pensar en un docente convencido que la "educación lleva al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Un espacio de intimidad con ellos" (Freire, 1970, p.109).

Es fundamentalmente desde esta perspectiva, que el docente posee la convicción de participar en el proceso de formación de la persona. Dista entonces, de aquel que entiende la educación como un proceso normalizador.

Cada cultura promueve modos de ser, pensar, sentir y actuar. Problematizar esos modos, desnaturalizar lo naturalizado, cuestionar lo instituido, es posible desde un posicionamiento crítico y reflexivo. Sin embargo, no hay razones suficientes para pensar que este tipo de ejercicio sea posible a priori, en tanto innatismo. El diálogo, es desde la filosofía antigua, una necesidad de orientar el funcionamiento del ejercicio mental de la pregunta, la refutación, la búsqueda de argumentos. Es lo que sucede en un encuentro entre sujetxs que se esfuerzan por abstraerse de lo concreto y lo cotidiano, para buscar fundamentos a su pensar. Las producciones filosóficas que de distintos filósofxs se poseen y que debaten sobre preguntas que al ser humano ocupan y preocupan, puede ser un vehículo interesante de encuentro.

En cada cultura existen sin duda una serie coherente de líneas divisorias: la prohibición del incesto, la delimitación de la locura y posiblemente algunas exclusiones religiosas, no son más que casos concretos. La función de estos actos de demarcación es ambigua en el sentido estricto del término: desde el momento en el que señalan los límites, abren el espacio a una trasgresión siempre posible. Este espacio, así circunscrito y a la vez abierto, posee su propia configuración y sus leyes de tal forma que conforma para cada época lo que podría denominarse el "sistema de la trasgresión". Este sistema no coincide realmente con lo ilegal o

lo criminal, ni con lo revolucionario, ni con lo monstruoso o anormal, ni tampoco con el conjunto compuesto por la suma de todas esas formas de desviación, sino que cada uno de esos términos lo designa al menos tangencialmente y, en ocasiones, permite reflejar en parte ese sistema que es, para todas las desviaciones y para conferirles sentido, su condición misma de posibilidad y de aparición histórica. (Foucault, 1996, p. 8)

En cambio, el ejercicio de la docencia específicamente en filosofía, trasciende el mero cumplimiento de “programas”. Sin embargo, estos constituyen una guía que permite el anclaje de los diversos ejes de análisis filosóficos y son coordinados, tanto con la Inspección de asignatura, como con los responsables del programa. Específicamente en lo que refiere a Educación en Contexto de Encierro:

El programa cuenta con dos coordinadoras. Realizan acciones educativas desde el CES, gestionando todas las dimensiones que esto supone (organizacional, administrativa, pedagógica) tanto a nivel docente como de estudiantes. Supervisan a los colectivos docentes y procuran la inserción educativa de los estudiantes una vez liberados. (ANEP-CODICEN, 2014, p. 80)

Se trata de una labor que incluye el movimiento interno tanto del docente, como del estudiante y sucede antes, durante y después del encuentro entre ambos. La excusa: la lectura de diversos representantes de la filosofía, que procuran responder las interrogantes que el ser humano se plantea como tal. Las diversas disciplinas filosóficas, invocan la pregunta que busca ser contestada y es por esta razón, que el movimiento interno se produce y se encuentra con los otros, es decir, se construye en colectivo.

La intención de la pena en la cárcel es privar de la libertad. Pero muchas veces también significa la violación y privación de los Derechos Humanos, incluyendo el Derecho a la Educación. Simultáneamente, la educación de personas adultas en las cárceles debe ir más allá de una simple capacitación; la demanda de oportunidades de aprendizajes en las cárceles debe abastecerse apropiadamente (...) como garantía de prevención de violaciones a los DDHH, ya sea en los lugares de detención como en la sociedad extramuros. (Scarfó, 2003, p.5)

Es importante asumir entonces, la profunda complejidad del ejercicio de la educación en contextos de encierro e incluye precisamente, posicionamientos, debates, controversias, tal como se construye la filosofía en sí misma.

La educación en general y la filosofía en particular, parte de la pregunta y conduce a la producción de conocimientos. ¿Cómo es posible conocer? ¿Qué sustentos epistemológicos se asumen en la docencia?

Una línea de análisis podría establecerse desde el pensamiento moderno de Descartes,

quien ubica el acento en una sustancia pensante. El cogito cartesiano esboza un dualismo cuerpo-mente: soy una cosa que piensa. La salida de ese solipsismo será para Descartes la prueba ontológica, de Dios que existe. El recorrido por la modernidad atesora las más profundas críticas hacia esta concepción, siendo los empiristas parte representativa de los más duros ataques. Locke y Hume evidencian esta postura, argumentando el alejamiento respecto a la existencia de ideas innatas.

El sujeto conecta con el mundo. Según Locke, al momento del nacimiento, la mente es “una hoja en blanco” -*tabula rasa*- que se escribe a partir de la experiencia. Parecería entonces considerar al sujeto, como un sujeto pasivo.

El pasaje de una concepción de sujeto pasivo hacia un sujeto activo, podría encontrarse en corrientes que debaten y justifican el modo en que es posible adquirir conocimiento.

Si se considera en modo general los aportes de Piaget, podría ser posible establecer un supuesto filosófico que gira en torno a la gnoseología: ¿Qué es conocimiento? ¿Cómo es posible conocer?

Su elaboración es entonces epistemológica, en cuanto brindará nociones respecto a la construcción de conocimiento con sustento científico. Si bien su enfoque se centra especialmente en el niño y el adolescente, su contribución importa en este trabajo en cuanto propone que el proceso de conocimiento, es un proceso activo: “tanto el sujeto que conoce como el objeto a conocer, cambian en el proceso de interacción” (Colombo & Stasiejko, 2000, p. 48).

El proceso, es un proceso activo. Supone una diferenciación respecto al empirismo, porque desde la perspectiva de Piaget, se construye “inteligencia a partir de las acciones del sujeto sobre el mundo” (Colombo & Stasiejko, 2000, p. 48).

Si se trata de supuestos filosóficos que construyen diversas corrientes, es justamente porque no es posible encontrar una única respuesta al problema planteado, en este caso, los procesos que hacen posible el conocimiento humano.

Sin embargo, el sujeto activo de Piaget, parece no considerar en toda su expresión la cuestión social.

Respecto a esta cuestión, conviene advertir las relaciones entre pensamiento y el lenguaje. Es complejo establecer los límites de uno y otro, es decir, cuando comienza uno y dónde finaliza el otro. Sin embargo, se ha establecido anteriormente, que en el encuentro que se produce en torno a problemas filosóficos, se construyen diálogos, discusiones y/o debates

que ponen en juego las herramientas argumentativas que se posean, o bien, es momento propicio para construir las. Desde esta perspectiva, la relación entre pensamiento y lenguaje es prioritaria en relación a estas prácticas. A este respecto, Vigotsky (1995) plantea que “la función primaria de las palabras, tanto en los niños como en los adultos, es la comunicación, el contacto social” (p.21). Y es en ese encuentro social, vincular, pedagógico y humano donde la filosofía cobra sentido. Más aún, “en nuestra concepción la verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no va del individual al socializado, sino del social al individual” (p.21).

Es en este sentido, que desde la filosofía del lenguaje se ponen a prueba las distintas concepciones acerca del significado de las palabras en los distintos contextos en que son utilizadas y la producción de subjetividad que de ellas emerge, aspectos relevantes que cobran vida en las clases de filosofía. Tal como se ha establecido en relación a la exclusión:

La relación entre exclusión y subjetividad no puede pensarse como relación de causalidad lineal en uno ni en otro sentido. Proponemos pensarla en términos de causalidad circular o recurrente en la cual la práctica social genera una cierta subjetividad que a su vez recurre sobre la situación social reforzándola o abriendo posibilidades de transformación. Los rasgos que pueden reconocerse como característicos de la subjetividad de las personas en situación de exclusión son parte integrante de esa exclusión y constituyen aspectos a trabajar en toda intervención que pretenda revertir esa situación. (Giorgi, 2003, p. 8)

¿Cuál es el supuesto epistemológico desde el que se parte? ¿Las condiciones individuales son las generadoras de un modo de ser, sentir, actuar? O bien, ¿son las condiciones sociales las que forjan la subjetividad de un individuo? Responder a tales preguntas, conduce a una toma de posicionamientos. Foucault retoma de Nietzsche, la idea de una genealogía: una propuesta que implica el análisis de dónde venimos, la historia de lo que somos. Una genealogía que en definitiva se construye como una ontología histórica. El poder es entonces central en este análisis, entendido como una trama, todos ejercemos el poder. En esa trama más o menos densa, más o menos clara, operan las tecnologías de control, micropolíticas que emergen de las prácticas sociales mismas.

La violencia y la negatividad siempre son el resultado de Agenciamientos subjetivos complejos; no están intrínsecamente inscritas en la esencia de la especie humana. Se construyen y se mantienen mediante múltiples Agenciamientos de enunciación. (Guattari, 1996, p.59)

En esa trama, compleja y densa, se encuentra un nuevo foco de análisis: la noción de agenciamiento, en cuanto reviste el *hacer*, el *accionar*. Enunciación desde el *qué* y el *cómo*. Nuevamente, la problematización, que es núcleo del encuentro que convoca la filosofía. En este sentido, Deleuze & Parnet (1980) plantean:

La unidad real mínima no es la palabra, ni la idea o el concepto, ni tampoco el significante. La unidad real mínima es el agenciamiento. Siempre es un agenciamiento el que produce los enunciados. Los enunciados no tienen como causa un sujeto que actuaría como sujeto de enunciación, ni tampoco se relacionan con los sujetos como sujetos de enunciado. El enunciado es el producto de un agenciamiento, que siempre es colectivo, y que pone en juego, en nosotros y fuera de nosotros, poblaciones, multiplicidades, territorios, devenires, afectos, acontecimientos. (p.61)

La filosofía en su significado etimológico, nada dice del encuentro. El mismo, plantea *el amor a la sabiduría*. Sin embargo, el diálogo que convoca en relación a lo exponen sus representantes a lo largo de la historia, involucra al ser humano como tal, a tal punto, que poco importa recordar las palabras exactas de lo que dijeron, importa sin embargo, problematizar el encuentro, modificar el pensamiento, producir un texto con otrx mediatizado por producciones filosóficas, aunque en algunos casos, pueda ser solo una excusa.

La educación, como acción de la sociedad y responsabilidad del Estado y vista desde la mirada de la Educación Social, significaría un componente insoslayable de la construcción social y co-producción de subjetividad, ya que ella tramita el abordaje de conocimientos, distribuye el capital cultural, socializa y asocia saberes, incorpora actores, recuerda mitos, teje vínculos con lo desconocido, con el conocimiento, con los otros, con el mundo. La educación así entendida se hace un imperativo de inscripción, construcción de identidad, pertenencia y lazo en las sociedades humanas. (Scarfó, 2003, p.6)

Considerando los postulados establecidos, es menester recurrir a las prácticas profesionales que hagan posible micro-cambios. Desde este encuadre, el docente de filosofía en su ejercicio en general (y en el ámbito carcelario en particular) debe generar condiciones de problematización a través del desarrollo de un espíritu crítico y reflexivo. Para que este proceso pueda darse, hay condiciones de abstracción que no necesariamente están desarrolladas, tanto en estudiantes en general, como en estudiantes privados de libertad.

El ejercicio de la docencia en cárcel, se realiza en el marco de multinivel, lo cual implica la integración de los programas relativos a bachillerato de acuerdo a la población destinataria, es decir, el espacio destinado a educación, se compondrá de estudiantes con los que se trabajará de acuerdo a la intercalación de programas curriculares, correspondientes a 1ero, 2do y 3ero de bachillerato. Brindar herramientas, generar estrategias pedagógicas de encuentro con el pensamiento problematizador, no es tarea sencilla, sobre todo, porque se abren espacios de reflexión que habilitan el contacto con diversas angustias existenciales, tal como se ha establecido anteriormente.

Un enfoque interdisciplinario

Según lo expuesto en la introducción, el supuesto que se asume radica en que, el ejercicio docente problematizador y cuestionador, puede abrir caminos para contribuir al espacio de intervención de psicólogos. Un espacio en el que se construyan diversas estrategias de contención, resolución de diversas conflictivas, desarrollo de herramientas intrapsíquicas, el conocimiento de unx mismx y las tensiones relativas a las relaciones humanas.

El abordaje interdisciplinario en la problemática carcelaria se torna fundamental, porque el ejercicio cuestionador del docente, abre espacios de reflexión, que buscan producir un empoderamiento del sujetx consigx mismx y con sus circunstancias. Se entiende esta contención, como un aporte necesario de la psicología a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que particularmente se ponen en juego las vivencias y las experiencias personales, aspectos que exceden los roles docentes pero que al mismo tiempo, son estos (entre otros) quienes quizá, contribuyan a su emergencia.

Se trata de hacer visible la importancia de la interdisciplina entre docencia y psicología, como relevante en las diversas instituciones, entre las cuales, se encuentra la cárcel.

Las disciplinas no existen sino por los sujetos que las portan, las reproducen, las transforman y son atravesados por ellas. Resulta necesario resaltar lo obvio: un equipo interdisciplinario es un grupo. Debe ser pensado con alguna lógica que contemple lo subjetivo y lo intersubjetivo. Lo primero, y más evidente, es que un saber disciplinario es una forma de poder y, por ende, las cuestiones de poder aparecerán necesariamente. (Stolkiner, 1999, p. 2)

De esta manera entonces, el diálogo entre las distintas disciplinas implica enfocar esfuerzos sobre un mismo problema. Asimismo, ha adquirido diversas denominaciones tales como: abordaje multidisciplinario, interdisciplinario, transdisciplinario. La necesidad de denominaciones probablemente acontezca antes de saber cuál será verdaderamente el objetivo del trabajo en conjunto. Sucede que a veces, los títulos lucen mejor que la claridad en la delimitación del ejercicio profesional.

Desde esta perspectiva, se conforman grupos de trabajo que poseen denominaciones tales como las establecidas anteriormente, pero no quedan claramente configurados los límites, los aportes, las competencias y herramientas que cada unx aportará sobre la población hacia la cual está destinado el equipo *inter-multi-trans* disciplinario. A este respecto, conviene aclarar la terminología en cuestión:

Una sencilla consulta al diccionario de la lengua, recuerda que pluri y multi, solo se refieren a cantidades (varios, muchos). En cambio inter y trans, aluden a relaciones recíprocas, a cooperación, a interpenetración e intercambio. En la inter y en la transdisciplinariedad, se produce

una fertilización cruzada de métodos y conocimientos sectoriales (disciplinarios) en pos de una integración ampliada del saber, hacia un “todo” relativo, manteniendo los conocimientos de las “partes”. (Vilar, 1997, p 29)

Asimismo, “la interdisciplinariedad es la relación recíproca, interpenetrada de unas y otras disciplinas, en torno a un mismo objeto, sujeto, situación o problema, etc” (Vilar, 1997, p 32).

Al tiempo que, “toda interdisciplinariedad, tiende a transformarse en transdisciplinariedad en la medida que los métodos correspondientes se aproximan y resultan tributarios de sujetos-objetos-contextos- proyectos complejos, engarzados en unas y otras redes de complejidades, en las que operan numerosas relaciones de transformación” (Vilar, 1997, p 32).

Queda claro implícitamente, que ha sido un avance el propiciar el diálogo entre las diversas disciplinas. El desafío radica, en que esos equipos tengan nociones claras sobre su especificidad al momento de la puesta en práctica de su labor.

El supuesto entonces reside, en establecer que si los límites no son claros, hay una importante probabilidad de fracaso, tanto en la población con la que se trabaja, como dentro del equipo de trabajo. Es en este sentido, que a pesar de los múltiples esfuerzos en la práctica profesional, los límites del ejercicio siguen siendo un tópico de reflexión constante.

Las disciplinas que convergen en relación a este análisis, son principalmente tres: docencia, psicología y trabajo social. Probablemente por sus coincidencias, resulta fácil confundir sus límites y roles específicos.

Tal como expone Stolkiner (1999) “sería bueno que los que programan acciones interdisciplinarias desde los niveles decisorios, tuvieran claro que para lograrlas se requiere algo más que un grupo heterogéneo de profesionales trabajando a destajo” (p. 1).

La necesidad de Políticas Públicas

“De forma general, el criminal es definido en todas estas elaboraciones, como el enemigo de la sociedad” (Foucault, 1996, p. 27). Si el planteo se realiza en términos Todo A es B. Todo B es C, se sigue que, todo A es C, se consolidarán aún más las prácticas de invisibilización que están instauradas. Lo humano y las condiciones existenciales que devienen en un ser que piensa, actúa y siente no pueden encuadrarse en un silogismo. Podría desprenderse entonces, que las Políticas Públicas abocadas a tales efectos, aún carecen de argumentaciones claras.

Asimismo, se ha establecido anteriormente, la concepción que admite la educación como un

derecho humano, al cual es prioritario adherirse cuando se trascienden los discursos y se plantean convicciones.

Es el Estado quien debe garantizar y promover el goce efectivo de éste y de todos los derechos humanos, ya que en teoría la persona encarcelada sólo está privada de su libertad ambulatoria. Hay que señalar que el desarrollo de este derecho en el contexto de la cárcel, no suele tomarse o asumirse como un derecho universal e inalienable, sino como un “beneficio” de los/as “buenos/as” presos/as a costa de las gestiones penitenciarias y a veces en inerte complicidad de las gestiones institucionales escolares citas en las unidades penales. Es por ello que no hay que perder nunca de vista que la persona privada de su libertad es, ante todo, un sujeto de derechos. Y como tal, el Estado que lo mantiene encerrado/enjaulado debe ser el garante del cumplimiento efectivo de todos ellos. (Scarfó, 2013, p. 89)

Es posible suponer, que la temática en cuestión versa entre lo utópico, la complejidad de concreciones, la imposibilidad a priori de hacer visible las múltiples demandas. De eso se trata la producción de conocimientos a nivel teórico y el ejercicio propio del quehacer profesional: consolidar estrategias que hagan posible los cambios que se consideran necesarios, relativos tanto a la realidad penitenciaria, como a las Políticas Públicas que emergen de las responsabilidades del Estado.

A este respecto Spink (2009) aclara:

Hablar sobre políticas públicas es estar posicionado y desempeñándose dentro de una convención social y lingüística que se ha vuelto cada vez más utilizada en el ámbito democrático como forma de expresar acción e intenciones y como una forma de buscar respuestas a preguntas de tipo “¿qué va a hacer con respecto a esto y a aquello?” (p. 18)

Es desde este enfoque, que los temas relativos a la privación de libertad, ingresan a la agenda pública, probablemente influenciados por los reportes que de la temática se han producido al respecto. De acuerdo al informe sobre Derechos Humanos en Uruguay 2013, realizado por Estados Unidos (2014), se obtiene que:

Las condiciones en las prisiones y los centros de detención siguieron siendo duras y en algunos casos peligró la vida de los reclusos. Las crecientes tasas de criminalidad y reincidencia (60%), así como el uso generalizado de detención preventiva, hacen que el sistema esté a un 125% de su capacidad. La falta de personal en algunas instalaciones siguió siendo un problema. Otros problemas incluyeron la corrupción policial, las armas de fuego y las drogas en los establecimientos carcelarios, el tráfico de drogas y la extorsión por parte de bandas carcelarias, un mal mantenimiento y malos servicios en las instalaciones, un uso excesivo de la fuerza y el aislamiento como medidas disciplinarias, y atención médica inadecuada.

Asimismo, conviene aclarar que:

Considerando que los recursos públicos disponibles para programas innovadores son muy reducidos, con frecuencia estos son ejecutados con financiamiento proveniente de préstamos de agencias de crédito internacional, de allí, que sea muy poco frecuente la presencia de estrategias integrales de desarrollo comunitario, evidenciándose que cuando los ministerios promueven programas nuevos a nivel local suelen hacerlo por sector y con poca coordinación entre ellos. (Alfaro & Zambrano, 2009, p. 280)

Aun considerando tales obstáculos, la paulatina concreción de Políticas Públicas, supone un ejercicio profesional específico (y tal como se ha establecido) interdisciplinario. Es desde esta perspectiva, que aquello que acontece en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje podría estar relacionado con el profesional de la psicología. En este sentido, el psicólogo deja el espacio de atención estrictamente individual (el consultorio), para responder a la demanda colectiva y resulta de la constatación actual, que emerge de la práctica de psicólogos en el acompañamiento del docente en su ejercicio y de los estudiantes en sus procesos.

Esto ha llevado a la psicología a ampliar sus fronteras, incluyendo la interacción con aspectos sociales y culturales procurando la aprehensión del hecho psicológico como fenómeno total globalizador del hombre y su mundo (Carrasco. J.C. 1969). Esta postura se articula con los enfoques ecológicos actuales que proponen al sistema de interacciones conformado por el ser humano y su entorno como una unidad de análisis inseparable. (Giorgi, 2003, p. 1)

A este respecto, la visión crítica y problematizadora de la psicología, aporta a la toma de posicionamientos. En este sentido, Spink (2009) expone que:

Es aquí donde se plantea el dilema. Las áreas centrales de lo que se refiere al marco de los derechos sociales son las mismas áreas (tales como educación, salud, bienestar social, vivienda, condiciones laborales, cuidado de los ancianos y de los desamparados) en las que los psicólogos están trabajando cada vez más y aprovechando el apoyo técnico de sus colegas de otras regiones, a menudo de lugares en los cuales las trayectorias de los derechos son diferentes. (p. 25)

Esta mirada, implicaría la posibilidad de una contribución conjunta a brindar espacios y oportunidades en relación al desarrollo integral de las personas, que les permita empoderarse de sí mismos. Más aún y al mismo tiempo, es necesario repensar y poner en juego aquello que refiere a la problematización, al pensamiento reflexivo, a la crítica en la mejor de sus versiones. A este respecto, Deleuze & Parnet (1980) exponen:

En este mundo hay tantos locos, tantos neuróticos, histéricos, narcisistas, que no nos dejarán tranquilos hasta que no hayan conseguido reducirnos a su estado, pasarnos su veneno, su

alevoso contagio. Tantos doctores y sabios que nos invitan a una mirada científica, aséptica, tan locos como los otros, verdaderos paranoicos. Tenemos que resistir a las dos trampas, la que nos tiende el espejo de los contagios y de las identificaciones y la que nos señala la mirada del entendimiento. No nos queda otra salida que agenciar entre los agenciamientos. (p. 63)

Repensar la ética

Tanto el quehacer docente, como el quehacer del psicólogo, se encuadran en códigos de ética, los cuales pautan las acciones morales que se espera de cada uno. La sociedad, el encuadre jurídico, la compleja red de relaciones que se construye en torno a los mencionados códigos, supone una indagación que excede el propósito de este análisis. Sin embargo, es menester propiciar algunas preguntas que surgen respecto a esta cuestión.

¿Es una dimensión especialmente atendida en el quehacer profesional? ¿Qué nociones de ética acompañan al profesional en particular? ¿La revisión autocrítica y/o supervisada por otros (en jerarquía superior) tiene instancias reales de ejecución?

El planteo de tales preguntas en el recorrido de este trabajo, supone ya, un posicionamiento, fundamentalmente porque la ética constituye un campo de saber filosófico “que intenta construirse racionalmente, utilizando para ello el rigor conceptual y los métodos de análisis y explicación propios de la filosofía” (Cortina & Martínez, 1998, p. 9).

Respecto al docente, es condición necesaria la continua revisión crítica y autocrítica de su quehacer profesional, porque:

El docente tiene una responsabilidad deontológica, esto es una serie de deberes como profesional de la educación (...) a la responsabilidad intrínseca de cada profesión, en el caso de la educación, la escuela y el educador nos encontramos en la actualidad en la asunción de un nuevo rol como actores sociales y como ciudadanos comprometidos en mejorar la calidad de los procesos educativos en un mundo donde se nos ha impregnado el escepticismo, el relativismo, y la subjetividad descomprometida como paradigma ético dominante. (Pallas, 2009, p.2)

Una posible aproximación al análisis de la ética en el marco de la práctica profesional, puede ser proporcionada por una de las cintas cinematográficas que ha acompañado a distintas generaciones en relación a la temática educativa (incluso hasta la actualidad): “La sociedad de los poetas muertos” (1989). La misma, es utilizada únicamente para ejemplificar la importancia de los límites profesionales y la necesaria contención que en relación a la filosofía debe ejercerse, especialmente con jóvenes y más especialmente, en contextos carcelarios. Tal ejemplificación responde al impacto que tal película ejerce, en cuanto la conmoción afectiva que genera.

En un pasaje de la mencionada cinta cinematográfica, se produce una escena entre el docente y sus estudiantes en la que el mensaje es fundamentalmente provocativo, incluso inspirador.

Seremos pasto de los gusanos; porque lo crean o no, todos los que estamos en esta sala dejaremos de respirar, nos enfriaremos y moriremos. Quisiera que se acercaran y examinaran estas caras del pasado; las han visto al pasar pero no se han parado a mirarlas. No son muy distintos a ustedes, ¿verdad? El mismo corte de pelo, repletos de hormonas como ustedes, invencibles (como ustedes se sienten), todo les va viento en popa. Se creen destinados a grandes cosas como muchos de ustedes. Creen que quizá esperaron hasta que ya fue tarde para hacer de sus vidas un mínimo de lo que eran capaces; porque estos muchachos, están ahora criando malvas, ¿comprenden señores? Pero si escuchan con atención, podrán escuchar cómo les susurran su legado...acérquense...escuchen... ¿lo oyen? Carpe Diem...Aprovechad el momento, haced que vuestra vida sea extraordinaria. (La sociedad de los poetas muertos, 1989)

Lo expuesto anteriormente, convoca a la vivencia de la condición finita de la existencia. Promover un espacio en el que se genere, produzca y vivencie el asombro y la conmoción es condición prioritaria en la filosofía; pero es necesario también, trascender la conmoción y crear condiciones de búsqueda, de indagación, de posibles respuestas a los problemas planteados. Sin embargo, producir estos espacios sin una red de intervención y contención, puede generar lo contrario a lo que se busca, es decir, fundar en lxs estudiantes la percepción de un “sin salida”.

Llamamos moral a ese conjunto de principios, normas y valores que cada generación transmite a la siguiente en la confianza de que se trata de un buen legado de orientaciones sobre el modo de comportarse para llevar una vida buena y justa. Y llamamos Ética a esa disciplina filosófica que constituye una reflexión de segundo orden sobre los problemas morales. La pregunta básica de la mora sería entonces ¿qué debemos hacer?, mientras que la cuestión central de la Ética sería ¿por qué debemos?, es decir, ¿qué argumentos avalan y sostienen el código moral que estamos aceptando como guía de conducta?. (Cortina et al., 1998, p. 22)

Por lo expuesto y respecto al docente, conviene plantear como condición necesaria, la continua revisión crítica y autocrítica de su quehacer profesional. Sin un trabajo interdisciplinario y sin una red de contención por parte de la psicología, es menester reflexionar acerca de los planteos que se realizan, porque el docente, abandonará el lugar hasta un próximo encuentro y ¿el “mientras tanto”?

El desenlace de la cinta cinematográfica mencionada, radica en el suicidio de un estudiante. Sin convocar en este análisis los supuestos que explican el suicidio, es posible proponer como hipótesis la falta de una red que contenga.

Nuevamente, sin un trabajo interdisciplinario y sin una red de contención por parte de la psicología, es prioritario reflexionar acerca de los planteos que se realizan, porque el docente puede abrir espacios de planteamientos existenciales que deben ser acompañados.

Desde esa necesidad de acompañamiento e intervención y en relación al quehacer del psicólogo, Fariña (2000) ha planteado que:

La llamada "ética profesional psicológica" se asienta hoy en un doble movimiento, doble movimiento que se expresa en la dialéctica de lo particular y lo singular. Primer movimiento: está integrado por el universo de conocimientos disponibles en materia de ética profesional y constituye una suerte de "estado del arte". Estado del arte que da cuenta de los avances alcanzados por la disciplina y permite deducir el accionar deseable del psicólogo ante situaciones dilemáticas de la práctica profesional. Da cuenta del "qué debería hacer el psicólogo y por qué". (p. 11)

El ejercicio profesional y lo propiamente humano, da cuenta de las múltiples situaciones dilemáticas a las que es posible enfrentarse cotidianamente. No se trata únicamente de la toma de decisiones y las prácticas que de ellas derivan, sino también de un posicionamiento frente al otro como sujeto, con una historia, con un sufrimiento psíquico, con una red de vínculos. Es entonces, el segundo movimiento que plantea Fariña (2000) cuando expresa que:

Son las situaciones paradójicas para las cuales no existe en sentido estricto un conocimiento disponible, sino que es la situación misma la que funda un conocimiento, en la medida en la que redefine, transferencia mediante, el caso mismo. Da cuenta no del "qué debería hacer..." de la pauta deontológica particular, sino del "qué hacer", pero ahora **en acto**, allí donde la situación se revela a posteriori como ocasión para un movimiento cuya eficacia radica justamente en la ausencia de todo cálculo. (p.12)

El supuesto no radica en impedir equivocaciones, simplemente porque no es posible, porque no es humano. Sin embargo, es viable plantear la alternativa de un trabajo en equipo que suponga el análisis y discusión de las diversas situaciones que se presentan en el ejercicio profesional, un diálogo que se sustente en la responsabilidad de formar parte de decisiones que afectarán al otro, y que por tanto, deben ser concientes, reflexivas, críticas.

Tal como se ha establecido a partir de Vilar (1997), esta red recibe el nombre de vínculo interdisciplinario. La especificación de los roles, el acuerdo entre los actores respecto a las estrategias de abordaje y contención, se tornan relevantes y trascendentes. Fundamentalmente porque, "en lo individual, la participación en un equipo de esta índole implica numerosas renunciaciones, la primera es la renuncia a considerar que el saber de la

propia disciplina es suficiente para dar cuenta del problema. Reconocer su incompletud” (Stolkiner, 1999, p.1).

Una propuesta

¿Por qué la asignatura filosofía en un contexto carcelario?

Esta indagación procura dar cuenta del convencimiento que emerge de las prácticas educativas y su vínculo con la psicología. Asimismo, el objetivo ha sido la producción de conocimientos, que conduzcan a nuevos posicionamientos y eventualmente, a posibles condiciones de mejora. Los argumentos en este aspecto, se tornan esenciales si lo que se busca es compartir estas reflexiones y ejercer una influencia colectiva que promueva el cambio de la realidad carcelaria.

Algunas personas piensan que argumentar es, simplemente, exponer sus prejuicios bajo una nueva forma. Por ello, muchas personas también piensan que los argumentos son desagradables e inútiles. Una definición de «argumento» tomada de un diccionario es «disputa». En este sentido, a veces decimos que dos personas «tienen un argumento»: una discusión verbal. Esto es algo muy común. Pero no representa lo que realmente son los argumentos. (Weston, 2006, p. 11)

La argumentación entonces, permite una toma de posicionamientos. Para ello, es necesario referir al estado del arte, indagar bibliografía, contrarrestar posturas.

Tal como se ha establecido y en el marco de la legislación actual, las oportunidades relativas a la finalización de ciclos educativos como así también laborales, forman parte de las estrategias que han sido denominadas “rehabilitadoras”.

De lo que se trata verdaderamente, es del encuentro que puede generarse entre un educador y estudiante, que junto a la filosofía, puede propiciar un encuadre de pensamiento distinto, de producción de conocimientos, de interrogarse unx mismx, sus condiciones de vida, sus posibilidades de cambio. Se trata de un análisis de posturas filosóficas que no tratan de otro objeto que no sea, la cuestión humana misma. Ese espacio, se construye desde un enfoque problematizador, cuestionador, crítico.

Considerando este posicionamiento, el argumento se construye en relación a la propuesta que aquí se esboza:

Un argumento no es simplemente la afirmación de ciertas opiniones, ni se trata simplemente de una disputa. Los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones. En este sentido, los argumentos no son inútiles, son, en efecto, esenciales. (Weston, 2006, p. 11)

Por su esencialidad, dar razones da cuenta de convicciones, que no solo hacen al quehacer profesional, sino fundamentalmente, a lo humano. La filosofía como asignatura curricular en programas de encierro, constituye un espacio de reflexión, de conocimiento de posturas filosóficas que convocan al cuestionamiento de las cuestiones más profundamente humanas. Constituye un lugar de encuentro, de diálogo, de pensamiento.

Tal como se ha establecido, las catástrofes personales y/o colectivas son un impulso para filosofar. Así, Jaspers (1965) sostiene que, “del asombro sale la pregunta y el conocimiento, de la duda acerca de lo conocido el examen crítico y la clara certeza, de la conmoción del hombre y de la conciencia de estar perdido la cuestión de sí mismo” (p.15).

Asimismo, las causas del encierro como así las condiciones de reclusión (consideradas en sí mismas como escenarios de vulnerabilidad) se suceden entre situaciones límite, que justamente, pueden ser oportunidades para el pensamiento filosófico. “Quiere decirse que son situaciones de las que no podemos salir y que no podemos alterar. La conciencia de estas situaciones límites es después del asombro y de la duda el origen, más profundo aún, de la filosofía” (Jaspers, 1965, p.16).

Si se pierde de vista la utopía, el diálogo, la convicción de la transformación no habrá resoluciones, al menos, no sustentadas en los Derechos Humanos. “Pensar las transformaciones en el Sistema Penitenciario a “caballo” de lo económico como punto de partida, es la mejor de las coartadas para legitimar acciones que, a la larga, reconfigurarán un panorama de nuevas complejidades” (Arbesún, 2011, p. 62).

¿Por qué la necesidad de la psicología en vínculo con la docencia?

El psicólogo ingresa a las instituciones para integrar equipos que procuran responder diversas demandas. Respecto a las instituciones en las que se proponen acciones educativas, podría establecerse que cumple un rol que aborda las demandas tanto de estudiantes, como así también de familias, docentes y jerarquías. En ese interjuego de relaciones, se establecen redes de apoyo y contención, manejo de ansiedades, de atención al sufrimiento psíquico y fundamentalmente, la contribución a que el otro pueda empoderarse de sí.

La vida cotidiana -en tanto estructura de prácticas y significaciones constituida por los diversos intercambios a través de los cuales los seres humanos satisfacen sus necesidades, producen y reproducen la vida- pasa a ser núcleo de interés de la psicología. La producción de subjetividad aparece directamente relacionada con esa cotidianidad y las prácticas sociales que ella incluye. (Giorgi, 2003, p.1)

Es desde esta perspectiva, que el psicólogo en contextos carcelarios cobra un rol prioritario, entendido como un profesional que ingresa a las instituciones, no solo por su especificidad en relación a sus conocimientos, sino también porque atiende contextos sociales en los que se encuentra inmerso en individuo; contextos que se construyen en función de aspectos vinculares, historias de vida, relaciones de poder dinámicas y consolidadas incluso tanto desde los discursos, como también desde aquello que se enmarca dentro de lo “no dicho”. A este respecto, importa la propuesta de Grinberg (2007) en tanto afirma:

El hambre, el riesgo de revuelta, la gestión (por usar un término más actual) de la seguridad y del territorio, no son problemas que atañen a un pasado, relativamente cercano pero ya olvidado, sino que constitutivos de la vida urbana, moderna, capitalista siguen presentes en nuestra agitada vida contemporánea y, si no con más, seguramente con la misma intensidad que en el siglo XVIII (...) Presentes y actuales no sólo, ni principalmente, en los programas académicos sino que, especialmente, en las agendas oficiales o mejor aún en las agendas de gobierno. (p. 98)

Las condiciones se han generado. Ha sido y es objeto de estudio, el ingreso de psicólogos en cargos de gestión en el encuadre de las Políticas Públicas. Políticas que atienden no sólo la gestión, sino también la toma de decisiones y la verificación de resultados obtenidos. Pero, el ámbito humano, dificulta la “medición de resultados”. A este respecto, la psicología (y la filosofía) constituyen disciplinas que pierden gran parte de su sentido si no se cuestionan a sí mismas. Es desde esta perspectiva, que Spink (2009) explicita:

Qué sucede cuando nos movemos desde un enfoque autónomo centrado en el individuo hacia una práctica de la psicología donde lo que es importante es la posición técnica y teórica auto escogida, y hacia la provisión de servicios públicos de gama intermedia donde abundan las cuestiones de recursos, trabajo en equipo interdisciplinario, y las políticas directivas. (p.14)

Las contradicciones forman parte del ser humano como tal y por tanto, no es posible pensar las instituciones sin ellas. Es desde esta perspectiva, que el quehacer profesional en relación a la psicología, posibilita analizar no sólo los discursos, sino también las prácticas que incluyen esas contradicciones. Se procura visibilizar aquello que opera desde lo invisible, aquello que no se dice y consecuentemente, fundamenta un intersticio de análisis, de puesta en palabras, de puesta en práctica.

La demanda emerge y desde esta perspectiva, Alfaro & Zambrano (2009) exponen:

Las políticas y programas dirigidos a los “grupos vulnerables” establecen un nuevo campo de acción que desarrolla nuevas estrategias interventivas que comienzan a incorporar procesos psicosociales ligados a la subjetividad y la sociabilidad. Configurándose con ello un nuevo marco de demandas hacia los cuerpos técnicos y profesionales. (p. 278)

Se trata de propuestas, del ejercicio que supone generar posibles respuestas a preguntas de por sí complejas y contradictorias, tal como lo es lo humano y por ende, tal como lo son las instituciones.

Desde tal convencimiento, este análisis procura ser un aporte hacia la consolidación de aspectos que atañen a la docencia y la psicología en el marco del contexto carcelario, al tiempo que el análisis de las Políticas Públicas que sostienen estos paradigmas, supone un primer paso para los cambios, que desde todas las órbitas se consideran necesarios.

El hombre que se compromete y que se da cuenta de que es no sólo el que elige ser, sino también un legislador, que elige al mismo tiempo que a sí mismo a la humanidad entera, no puede escapar al sentimiento de su total y profunda responsabilidad. Ciertamente hay muchos que no están angustiados; pero nosotros pretendemos que se enmascaran su propia angustia, que la huyen; en verdad, muchos creen al obrar que sólo se comprometen a sí mismos, y cuando se les dice: pero ¿si todo el mundo procediera así? se encogen de hombros y contestan: no todo el mundo procede así. Pero en verdad hay que preguntarse siempre: ¿qué sucedería si todo el mundo hiciera lo mismo?. (Sartre, 1946, p.5)

Reflexiones Finales

Sabemos que existe y no es un secreto para nadie, una distancia radical entre las definiciones legales, los ordenamientos institucionales, las disposiciones reglamentarias y lo que, efectivamente acontece, en los establecimientos de reclusión. (Arbesún, 2011, p. 60)

Aun así, diversos referentes del área de la psicología, la medicina y el trabajo social (entre otros) han abocado su trabajo al cambio de posicionamientos respecto a la realidad de las cárceles en Uruguay. Fundamentalmente, porque consideran el sufrimiento psíquico, que es posible suponer en el antes, durante y después de la privación de libertad, al tiempo que piensan a ese ser humano ligado a condiciones de profunda vulnerabilidad. Es desde esta perspectiva, que no se trata de justificaciones respecto a determinadas acciones, es decir, no atender los posibles daños que han causado aquellxs que se encuentran en privación de libertad. Se trata de repensar las condiciones sociales e individuales que a priori forman parte de su realidad, repensar el sufrimiento que sostiene acciones de violencia, porque:

El sufrimiento es una experiencia emocional desagradable de naturaleza psicológica, social, y/o espiritual que se extiende desde un continuo entre sentimientos normales de vulnerabilidad, tristeza, temor y problemas de presión, ansiedad, temor, aislamiento social y crisis espirituales. Creo que se asemeja bastante a lo que la gente reclama como daño moral. (Cesarco, 2005, 6)

La interdisciplina que surge entre docencia y psicología dentro del mencionado encuadre, supone un posicionamiento respecto al trabajo en equipo y dentro de este, la ética que

respalda el ejercicio profesional serio y responsable, la continua revisión teórica y metodológica y fundamentalmente, la claridad respecto a los objetivos planteados tanto desde lo individual como desde lo colectivo, una supervisión acorde que acompañe los procesos de cada equipo de trabajo y una mirada abocada al cambio de las realidades que forman parte de lxs privadxs de libertad.

Se trata entonces, de repensar las estrategias que fundamentan conceptos relativos a la “rehabilitación” de privadxs de libertad, desde el supuesto moral que sostiene un ejercicio profesional que se aboca a considerar las historias de vida de cada unx, la peligrosidad de la generalización, las diversas carencias en lo que respecta a la salud, educación, contención, herramientas para la resolución de conflictos, habilidades para la vida, resiliencias.

La educación no es *habilitar* o *rehabilitar*. El docente comprometido y convencido de su tarea, comparte un encuentro y espacio de cambio, de trascendencia, de un tiempo en el que se sale diferente a cómo se ha llegado. Y lo que allí sucede es lo importante. Pero en el entendido que se ponen en juego cuestionamientos existenciales convocados por los filósofxs que se proponen, un trabajo en equipo es ineludible. Y es lo que se ha procurado demostrar en este análisis: el diálogo entre la filosofía y la psicología en contextos de encierro.

Porque de eso se trata cuando se elige la profesión: estar convencido de trabajar con un otrx y para otrx; de eso se trata cuando lo que está planteado es un sufrimiento psíquico y de eso se trata el abandono de un pensamiento hegemónico en relación a lxs sujetxs privados de libertad.

Cuando en realidad su constitución acaso sea una tarea urgente, fundamental, políticamente indispensable, si es cierto, después de todo que no hay otro punto, primero y último de resistencia al poder político que en la relación de sí consigo [...] el análisis de la gubernamentalidad –es decir: el análisis del poder como conjunto de relaciones reversibles- debe referirse a una ética de la relación de sí consigo [...] en el tipo de análisis que trato de proponerles [...] podrán ver que: relaciones de poder-gubernamentalidad-gobierno de sí y de los otros-relación de sí consigo, constituyen una cadena [...] es [...] en torno a esas nociones ,que debemos poder articular [...] la cuestión de la política y la cuestión de la ética. (Foucault, 2000, p. 246)

Micro cambios son posibles. La línea delgada entre la utopía y realidad se ha trazado desde que hay quienes dispuestos a cuestionar lo instituido, derrocar lo naturalizado, combatir los discursos normalizadores, construir nociones de trascendencia.

Referencias Bibliográficas

- Alfaro, J. & Zambrano, A. (2009). Psicología comunitaria y políticas sociales en Chile. *Psicología y sociedad*. 21 (2), 275-282. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a15.pdf>
- ANEP-CODICEN (2014). *Relevamiento de Programas Centrales y de los Consejos Desconcentrados*. Recuperado de http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/dspe/Oferta%20educativa_Programas_Proyectos2014.pdf
- Arbesún, R. (2011). *Encierro y prisión: la fiesta punitiva de la República que decrece*. Facultad de Psicología: UDELAR.
- Cesarco, R. (2005). *Daño moral. Aspectos particulares en el período perinatal. Aspectos particulares en el perinatal*. Recuperado de <http://www.saip.org.uy/ejprof/jornadascolonia05/mesa4.pdf>
- Colombo, M. & Stasiejko, H. (2000). *Psicología: la actividad mental*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cortina, A. & Martínez, E. (1998). *Ética*. Madrid: Akal.
- Decreto 102/009 (2009). Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bases/decretos-reglamento/102-2009>
- Deleuze, G. & Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Valencia: Pretextos.
- Embajada de los Estados Unidos. (2014). *Titulares: Informe por países sobre las prácticas de derechos humanos en 2013*. Congreso de Estados Unidos: Estados Unidos. Recuperado de <http://spanish.uruguay.usembassy.gov/28022014.html>
- Fariña, J. (2000). La ética en movimiento. *Fundamentos en humanidades*, I (2), 11-16. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/184/18400202.pdf>
- Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. La Plata: Altamira.
- Foucault, M. (2000). *La hermenéutica del sujeto*. Curso en el Collège de France (1981-1982). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Freire, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.

- Giorgi, V. (2003). *La construcción de la subjetividad en la exclusión. Seminario: Drogas y exclusión social*. Recuperado de http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/363570/mod_folder/content/0/Giorgi%20sujtividad%20y%20ppss.pdf?forcedownload=1.
- Grinberg, S. (2007). Gubernamentalidad: estudios y perspectivas. *Revista Argentina de sociología*, (8), 95-110. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26950806>
- Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Valencia: PRE-TEXTOS.
- Haft, S., Junger Witt, P., Thomas, T. (productores) & Weir, P. (director). (1989). *La sociedad de los poetas muertos*. [Cinta cinematográfica]. E.E.U.U: Touchstone Pictures.
- Jaspers, K. (1965). *La filosofía*. México: Breviarios.
- Ley 17. 897 (2005). Recuperado de <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=17897&Anchor=>
- Ministerio del Interior (2012). *Reforma penitenciaria: plan, acción y evolución*.
- Ministerio del Interior (2014). *Buenas prácticas en el sistema penitenciario: avances en la protección de los Derechos Humanos*.
- Pallas, C. (2009). Ética Profesional en la docencia: responsabilidad personal y social en la formación ciudadana de la persona y del ciudadano. En *Materiales para el concursos de efectividad de Maestros* (1 -29). Montevideo: Aula. Recuperado de: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=205535>
- Palombo, M., Cabrera, S., Caplán, G., Casanova, P. & Martínez, L. (2012). *Detenid@s en movimiento: la educación en un contexto carcelario*. Facultad de Psicología- Universidad de la República, Montevideo.
- Nietzsche, F. (1945). *El ocaso de los ídolos*. Buenos Aires: Sociedad Editora Latinoamericana.
- Sartre, J.P. (1946). *El existencialismo es un humanismo*. Recuperado de www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/766.pdf
- Savater, F. (2008). *La aventura del pensamiento*. Buenos Aires: Sudamericana S.A.
- Scarfó, F. (2003). El Derecho a la Educación en las cárceles como garantía de la Educación en Derechos Humanos. *Revista IIDH*, 36, 291-324. Recuperado de:

<http://www.corteidh.or.cr/tablas/r06835-11.pdf>

Scarfó, F. (2013). El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel. *Revista Eletrônica de Educação*, 7 (1), 88-98. Recuperado de <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/656/236>

Spink, P. (2009). Los psicólogos y las políticas públicas en América Latina: el Big Mac y los caballos de Troya. *Psicoperspectivas*. CL, VIII, (2), 12-34. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/70/69>

Stolkiner, A. (1999). *La Interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas*. Recuperado de http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/358878/mod_folder/content/0/La%20Interdisciplina_Stolkiner.pdf?forcedownload=1.

Valverde, J. (2006). Los efectos del encierro sobre la subjetividad consecuencias del internamiento. En Ministerio de educación. *Las consecuencias del encierro en la subjetividad. Cultura y educación en el proceso de inclusión*. Cuartas Jornadas Nacionales y Seminario Interdisciplinario, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/valverde_homocult.pdf

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Kairós.

Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel S.A.